OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR NACZ. BOLESŁAW KIELSKI

ROK V LUTY—MARZEC 1933 R. ZESZYT 2—3

PRZEBUDOWA SZKOŁY POWSZECHNEJ

✪ Niezależnie od rozważań i wyjaśnień, na czem ta przebudowa polega, pragnąłbym dociec jej uzasadnień i przyczyn. Bo bez tego występuje pytanie zasadnicze: czy jest potrzebna? czy trzeba i czy warto podejmować ten wielki trud i wysiłek? czy przebudowa szkolnictwa, a w szczególności szkoły powszechnej, istotnie zamiast dotychczasowego, wprawdzie niedoskonałego, lecz niewątpliwie postępującego ku doskonaleniu naszego szkolnictwa powszechnego — da nam układ prostszy, życiowo bardziej celowy, dogodniejszy dla ogółu obywateli? ✪ Nie można odpowiedzieć na te pytania, nie stwierdziwszy, jakie istotne niedomagania organizacyjne trapiły szkołę powszechną w jej stanie dotychczasowym — oraz w jaki sposób zamierzona przebudowa te braki usuwa lub osłabia. To też przechodzę do rozważania tych kwestyj. ✪ Zacznijmy od sprawy powszechności. Co rozumiemy przez nazwę szkoła »powszechna«? Istnieje niewątpliwie pewna dwuznaczność tego pojęcia. Przedewszystkim nasuwa się tu skojarzenie ze sprawą powszechności nauczania; istotnie też szkoła powszechna jest tym instrumentem, który umożliwia realizowanie postulatu zapewnienia ogółowi obywateli potrzebnego minimum wykształcenia. Pod tym względem dotychczasowa organizacja szkolnictwa powszechnego okazała się wcale skuteczna, jak to ilustruje tablica na str. 98. ✪ Ale pod »powszechnością« szkoły można i należy rozumieć również co innego. Ta nazwa wskazuje, iż jest to szkoła, która służyć ma wszystkim warstwom ludności, ogarniać swym wpływem wychowawczym dziatwę wszystkich obywateli Rzeczypospolitej, sadzać na ławce szkolnej

Rok szkolny	Dzieci w wieku obowiązku szkolnego 2	Uczniowie pobierający naukę początkową 3	Procent uczących się w szkołach
1925/26	3.898	3.354	86.0
1926/27	3.798	3.449	90.8
1927/28	3.748	3.462	92.4
1928/29	3.706	3.572	96,4
1929/30	3.949	3.792	96.0
1930/31	4 275 4	4.052	94,8
1931/32	5.638 4	4.356	93.9

obok siebie dziecko robotnika i fabrykanta, małorolnego i obszarnika, rzemieślnika i urzędnika. ✪ Jeżeli teraz zapytamy, czy dotychczasowa szkoła powszechna spełniła tak pojęte zadania — a są to wszakże z punktu widzenia szczerego demokratyzmu zadania niezmiernie ważne — to odpowiedź wypadnie przecząco. Złożyło się na to wiele przyczyn. W niektórych dzielnicach do dziś istnieje nieufność sfer lepiej sytuowanych do wartości wychowawczej i naukowej szkoły powszechnej. Na tę chorobę cierpi cały teren b. zaboru rosyjskiego — a jest to teren najobszerniejszy i stanowiący największy ilościowo rezerwuar ludzki. Na innych terenach uprzedzenia tego niema — lub jest mniej rozpowszechnione. Jednakże i tu okres pobytu dziecka w szkole powszechnej — tego dziecka, które miało kontynuować wykształcenie w szkole średniej — był krótki. Po 3 — 4 latach nauki w szkole powszechnej, a więc w wieku 9 — 10 lat dziecko starało się dostać do gimnazjum, do dotychczasowej klasy I — i wejść w ten sposób na łatwiejszą drogę zdobycia wykształcenia średniego. Rzeczywiście, te dzieci, które całą szkołę powszechną ukończyły, wchodziły do szkoły średniej gdzieś w jej

1 Według Wiadomości Statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego z 5. XI. 1932, zesz. 31. 2 Jako wiek obowiązku szkolnego przyjęto dla całej Polski z wyjątkiem Województwa Śląskiego wiek od 7 do 13 lat, dla Województwa Śląskiego 6 — 13 lat. (Na terenie województw południowych wiek obowiązku szkolnego w niektórych miejscowościach trwał 7 lat, w pozostałych — 6 lat). 3 Liczby te obejmują uczniów szkół powszechnych, szkół ćwiczeń, preparand, szkół specjalnych oraz niższych klas (do III włącznie) szkół średnich ogólnokształcących bez względu na wiek. 4 Dane tymczasowe.

środku i rzadko zastawały dostateczną liczbę miejsc, bo większość tych miejsc zajęta była już przez inne, będące w szczęśliwszych warunkach społecznych, które wskutek tego zdążyły ulokować się w szkole średniej wcześniej, od jej początku. Wygodniej więc było przed ukończeniem szkoły powszechnej porzucić ją i ubiegać się o wczesne wejście do szkoły średniej, ale to powodowało konieczność długiego, bo 8-letniego pobytu w miejscowości, gdzie szkoła taka była, na co znowu ciężko częstokroć było zdobyć się rodzicom, mieszkającym na wsi. Jak stąd widzimy, droga do zdobywania średniego i wyższego wykształcenia nie zawsze prowadziła przez szkołę powszechną, a nawet w najczęstszym swym przebiegu szkołę tę pomijała. ✪ Ani bowiem wiek rozpoczęcia kształcenia średniego w gimnazjach i większości szkół zawodowych, ani ich programy naukowe nie były dostatecznie ściśle przystosowane do przebiegu nauki w szkołach powszechnych. Brakło w ustroju szkolnictwa zasady »jednolitości«, t. j. takiego ustosunkowania szkół różnych rodzajów, które wiąże je ze sobą, zapewnia możność przechodzenia na stopnie coraz to wyższe, nie dopuszczając do powstawania t. zw. »ślepych ulic«, t. j. takich szkół, których ukończenie nie daje wychowankowi widoków dalszego kształcenia się, a nawet — o ile weźmiemy pod uwagę upływ czasu, spędzonego w tych »ślepych ulicach« — zamyka raz na zawsze drogę do dalszej nauki szkolnej. ✪ Była więc dotychczasowa szkoła powszechną z nazwy, nie zaś z treści. W szczególności po 4-tym oddziale wyjałowiała się z elementu zasobniejszego kulturalnie i materjalnie, bo tu właśnie następował w całej Polsce odpływ do I-szej klasy gimnazjalnej wszystkich tych dzieci, które były dość uzdolnione, aby się do gimnazjum dostać, a których rodzice mogli podołać kosztom ośmioletniej nauki gimnazjalnej. Nadto, jak już wspomniałem, w największej terenowo i liczącej najwięcej ludności dzielnicy szkoła powszechna nie gromadziła nawet w swych pierwszych latach dzieci wszystkich klas czy stanów — pozostawała naogół, mimo odmiennej nazwy, szkołą »ludową«. ✪ Czy na takim składzie osobowym swych uczniów szkoła powszechna traciła? Niewątpliwie — tak. Brakło jej koniecznej domieszki elementu dziecięcego o większej kulturze domowej. Brakło jej nadto odpowiednio ustosunkowanego, zasobnego materjalnie i kulturalnie zespołu rodzicielskiego, mogącego rozwijać wydatną działalność opiekuńczą nad potrzebami szkoły, skutecznie przyczyniać się do ich zaspakajania, wpływać na czynniki samorządowe, mające finansować te potrzeby.

 Szkoła, w której pobierają naukę dzieci inteligencji i elity miejscowej, a szkoła, gdzie uczą się wyłącznie niemal dzieci proletarjatu — jest niestety inaczej sytuowana; pierwsza ma zapewnioną opiekę czujną, zainteresowaną i skuteczną — druga musi przedewszystkiem poczucie potrzeby tej opieki wśród rodziców wyrobić, a dopiero potem może zbierać skromne owoce wielkich nieraz wysiłków rodzicielskich. ✪ Takie oto były niedomagania z punktu widzenia »powszechności« i ich skutki. Prócz tych podstawowych braków, t. j. powszechności nominalnej, nie zaś istotnej, oraz niejednolitości ustroju szkolnego — cierpiała szkoła powszechna także wskutek innych wad. Taką np. wadą była zbytnia wielopostaciowość i mała przejrzystość jej organizacji. Tylko część społeczeństwa była w stanie zorjentować się w znaczeniu szeregu »stopni organizacyjnych« szkoły powszechnej. Co znaczył istotnie ten szereg: szkoła 1, 2, 3 i t. d. aż wreszcie 7-klasowa? Jakiej treści programowej odpowiadały te nazwy? jakie te szkoły dawały uprawnienia? jakie przygotowanie życiowe? Wszystko to były wszakże dla ogółu (rodzicielskiego przedewszystkiem) pytania ważne, a odpowiedź na nie była tak skomplikowana, iż wymagała wniknięcia w szczegóły, dostępne raczej dla fachowców, niż laików. ✪ Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa radykalnie zmienia te stosunki. Opiera ona przedewszystkiem programy wszystkich szkół na programie szkoły powszechnej, jako na jednolitym fundamencie. Nauka w każdej innej szkole rozpoczyna się dopiero tam, gdzie się skończyła (w całości czy pewnej określonej części) nauka w szkole powszechnej. Niema więc, praktycznie biorąc, innej drogi do jakiejkolwiek szkoły, jak tylko droga przez szkołę powszechną (można, oczywiście, przerabiać kurs szkoły powszechnej przy pomocy nauki domowej, ale takie wypadki większego praktycznego znaczenia nie mają, a zresztą — jest to znowu przechodzenie programu szkoły powszechnej). ✪ Takie ujęcie programowe szkoły powszechnej przez nową ustawę ustrojową zasadniczo zmienia dotychczasową rolę tej szkoły i czyni jej »powszechność« istotną i realną. Wymaga ono jednak przebudowy organizacyjnej i programowej. Musi bowiem obecnie szkoła powszechna stanowić określoną zamkniętą całostkę, a zarazem być podstawą do dalszego kształcenia. I to — jak wspomniałem wyżej — nietylko po całkowitem ukończeniu jej kursu, ale i po przebyciu poszczególnych etapów programowych, zwanych w ustawie ustrojowej »szczeblami«. ✪ Takich szczebli programowych zawierać będzie kurs

szkoły powszechnej trzy. Te szkoły powszechne, które przerabiają w całości i bez żadnych skrótów wszystkie trzy szczeble — noszą nazwę szkół stopnia III-go. Są to szkoły najwyżej zorganizowane. ✪ Przerabiają one kurs szczebla pierwszego w 4 lata. Zauważę tu, że dzieci, które przejdą kurs szczebla pierwszego, mają tem samem po dojściu do 13 — 14 lat życia otwartą drogę do szkół zawodowych niższego stopnia (np. do niższych szkół kupieckich, niższych rzemieślniczych i t. p.). ✪ Po dalszych dwu latach nauki w szkole powszechnej stopnia III-go dzieci przejdą kurs szczebla drugiego. Osiągną wtedy taki wiek i stopień rozwoju oraz zdobędą taki zasób wiadomości, który umożliwi im pobieranie nauki w gimnazjach oraz wielu szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego. Wtedy też, po ukończeniu drugiego szczebla, t. j. po sześciu latach nauki w szkołach stopnia trzeciego, te dzieci, które nie mają zamiaru poprzestać na ukończeniu szkoły powszechnej, będą przechodziły do wspomnianych szkół średnich. ✪ Te zaś dzieci, które poprzestaną na ukończeniu szkoły powszechnej lub zechcą iść do niektórych rodzajów szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego, wymagających ukończenia wykształcenia w zakresie 3-ch szczebli programowych szkoły powszechnej, pozostaną w niej jeszcze rok. Przez ciąg tego roku przejdą kurs szczebla III i w ten sposób uzupełnią i zaokrąglą naukę. Tak jest w szkołach stopnia III. ✪ Tam, gdzie nie można skupić w szkole powszechnej tak wielkiej liczby dzieci, by utworzyć szkołę stopnia III, będzie utworzona szkoła stopnia II [1]. ✪ Jej uczniowie przejdą w ciągu 7-letniej nauki całkowity kurs szczebla I i II oraz najważniejsze składniki kursu szczebla III. Szkoła poprzednio opisywana, t. j. szkoła stopnia III, będzie miała 7 klas, a szkoła szczebla II tylko 6 klas. ✪ Jednakże w szkole stopnia II dzieci przejdą kurs I-go szczebla w 4 latach (t. j. w tym samym czasie, co w szkole stopnia III), co uprawnia po dojściu do odpowiedniego wieku do wstąpienia do szkół zawodowych stopnia niższego, a po pomyślnem ukończeniu 7-letniej nauki — mogą przechodzić do szkół średnich.

---

[1] Niemożliwe jest tam, gdzie istnieją mniejsze skupienia dzieci, otwierać szkoły, zaopatrzone w taką ilość nauczycieli i izb szkolnych, którąby pozwoliła na oddzielne nauczanie każdego rocznika. Przekracza to możność finansową nawet państw najbogatszych. Wynika stąd konieczność realizowania szkolnictwa powszechnego różnych stopni organizacyjnych.

 ✪ Tam wreszcie, gdzie liczba dzieci będzie tak nieznaczna, iż nie będzie można dać dla niej tylu nauczycieli, by podołali oni przejściu kursu takiego, jak w szkołach stopnia II, t. j. kursu 6-ciu klas — musi powstać szkoła o skromniejszym programie, odpowiadającym swym zakresem całkowitemu szczeblowi I-emu oraz najważniejszym składnikom szczebla II-go i III-go. Szkoła taka będzie miała 4 klasy, lecz nauka trwać w niej będzie (jak zresztą we wszystkich szkołach) 7 lat. Program będzie tak zbudowany, by umożliwiał przechodzenie w trakcie nauki do szkół stopnia II lub III; po ukończeniu zaś szkoły stopnia I mogą jej wychowankowie dostać się do szkół zawodowych stopnia niższego. ✪ Wyłożona organizacja szkolnictwa powszechnego w porównaniu z dotychczasowym stanem jest znacznie bardziej zrozumiała i przejrzysta. Znika »klasowość« szkół w rozumieniu dotychczasowem. Nie będziemy więc mieli szkół 1, 2 i t. d. aż do 7 klasowych w znaczeniu t. zw. stopnia organizacyjnego szkoły. Zamiast siedmiu »stopni organizacyjnych« przechodzimy do trzech: szkół stopnia I, II i III. Natomiast wprowadzenie nazwy »klasa« użytej w tym samym sensie, w jakim nazwa ta istnieje w szkołach średnich, ułatwi najszerszym warstwom orjentowanie się co do zaawansowania dzieci w nauce. Jeżeli więc chodzi o określenie, jaki zasób wiedzy i umiejętności dają szkoły różnych stopni dzieciom, to obrazujemy to w sposób prosty, dla celów praktycznych wystarczająco dokładny, mówiąc, iż szkoła stopnia I ma 4 klasy, szkoła stopnia II — 6 klas, a szkoła stopnia III — 7 klas. ✪ Ten zarys przebudowy szkolnictwa powszechnego nie byłby ścisły, gdyby nie uzupełnić go wzmianką co do możliwości przechodzenia dzieci ze szkół niższego do szkół wyższego stopnia [1]. Jeśli bowiem dla tych dzieci, które zakończą swe wykształcenie na szkole powszechnej, jest rzeczą mniejszej wagi, czy otrzymają naukę w szkole stopnia I, czy też w szkole stopnia II lub III — bo każda z tych szkół daje szerszą czy skromniejszą, lecz zawsze zaokrągloną całość wykształcenia, — to inaczej przedstawia się sprawa dla dzieci które mają naukę kontynuować. Ukończenie szkoły stopnia I daje możność wstępu do szkół zawodowych stopnia niższego, gdy tymczasem szkoły stopnia II lub III po ukończeniu w nich 6 klas otwierają drogi bezmała do wszelkich możliwych dalszych sposo-

---

[1] Sprawie tej oraz szkołom niżej zorganizowanym poświęcony będzie oddzielny artykuł, który ukaże się w najbliższym czasie.

bów kształcenia się. Dlatego też jest rzeczą bardzo ważną, by dzieci, które mieszkają w obwodach szkół stopnia I, mogły wykorzystać swą najbliższą szkołę w takiej mierze, w jakiej jest to możliwe, aby bez straty czasu — lub w ostateczności z możliwie małą jego stratą — przejść do szkół powszechnych stopnia II lub III i tam zdobyć 6-klasowe wykształcenie, będące kluczem do innych szkół. Przechodzenie to będzie zorganizowane w taki sposób, że uczeń, przechodzący ze szkoły niższego stopnia do szkoły wyższego stopnia, będzie mógł wstąpić do klasy bezpośrednio wyższej od tej, którą z pomyślnym wynikiem ukończył. ✪ Oczywiście, że takie zorganizowanie szkolnictwa, jakie tu naszkicowałem, wymaga bardzo dużych prac przygotowawczych. Nie dość jest założyć równowartość szkół, szczebli czy klas, trzeba jeszcze tak zbudować programy nauki, by rzeczywistość odpowiadała tym założeniom. Nie miejsce tu na omawianie, a nawet na szkicowanie problematów programowych, związanych z kwestją, o której mówimy [1]. Chciałem jedynie nawiasowo zaznaczyć potrzebę tej pracy. ✪ Teraz dopiero próbujmy odpowiedzieć sobie na postawione na wstępie pytanie: czy projektowana przebudowa szkoły powszechnej prowadzi do układu życiowo bardziej celowego, a dogodniejszego dla ogółu obywateli? ✪ Stwierdziliśmy poprzednio, że nowy ustrój szkolnictwa prowadzi do istotnej jego »powszechności« oraz upraszcza formy organizacyjne szkoły powszechnej. Przy uproszczeniu form organizacyjnych rozrasta się liczba szkół najwyżej zorganizowanych i w związku z tem najwyżej uprawnionych : dotychczas były to wyłącznie szkoły 7-klasowe (one to wyłącznie dawały określone uprawnienia w służbie cywilnej i wojskowej); obecnie do najwyżej zorganizowanych należeć będą wszystkie szkoły stopnia III — a ta grupa zawierać będzie oczywiście nietylko dotychczasowe 7-klasówki. Niewątpliwie nadto uprawnienia szkół stopnia II zostaną bardzo zbliżone do uprawnień szkół stopnia III. Pozostaje do rozważenia sytuacja szkół stopnia

---

[1] Można tu co najwyżej zauważyć, że program nauki dla publicznych szkół powszechnych tego samego stopnia organizacyjnego na wsi i w mieście musi być ten sam, zarówno jak poziom wychowania i wykształcenia ogólnego, do którego szkoła na wsi czy w mieście doprowadza swego wychowanka. Jednak materjał nauczania winien być czerpany z otoczenia, w którem szkoła żyje, z jego pracy, winien być swoisty na wsi i w mieście, dostosowany do współczesnego życia.

 I — w szczególności sprawa dostępu dla uczniów tych szkół do dalszego kształcenia się. ✪ Uczynić ten dostęp równie łatwym, jak jest on dla uczniów szkół wyżej zorganizowanych — nie można. Zagadnienia równego dostępu do dalszych etapów kształcenia dla wszystkich dzieci nie dałoby się rozwiązać inaczej, jak tylko przez zupełne zaniechanie tworzenia szkół powszechnych niższego stopnia organizacyjnego i ograniczenia się do szkół jedynie wyżej zorganizowanych; to jednak jest niemożliwe, na dostateczną bowiem ilość takich szkół nie wystarcza budżet żadnego, nawet najbogatszego państwa, tworzenie ich zaś w takiej ilości, jakaby była możliwa, z pominięciem niżej zorganizowanych, byłoby powrotem do analfabetyzmu ogromnych rzesz społeczeństwa, musiałoby bowiem z konieczności nastąpić poważne rozrzedzenie sieci szkolnej, co oczywiście nie jest do pomyślenia. ✪ Natomiast ustawa ustrojowa organizuje dostęp do dalszego kształcenia się dla uczniów szkół stopnia I-go w sposób, narażający ich na możliwie najmniejsze straty. A mianowicie uczeń tej szkoły może przebywać w niej przez kilka lat, poczem przejść do szkoły wyżej zorganizowanej i ukończyć ją. Są przytem szanse, że szkoła taka, jeśli nie znajduje się w jego wsi, znajdzie się — przy odpowiednio ułożonej sieci szkolnej — we wsi sąsiedniej, lub miasteczku pobliskiem. Nie jest tedy wyłączone, że uczeń, nie opuszczając domu rodzinego, może uczęszczać do tej wyżej zorganizowanej szkoły, niezbyt odległej (dowożenie, a nawet dochodzenie). ✪ Strata, jaką ponosi uczeń przez przenoszenie się do szkoły II lub III stopnia nawet ze szkoły najniżej zorganizowanej, nie pozostaje jednak bez pewnych poważnych kompensat: uczeń pozostaje dłużej w swojem środowisku, po największej części — w rodzinie, nie przechodząc na »stancję« wątpliwej nieraz wartości wychowawczej i przebywając krócej w mieście, co wieś powinnaby przyjąć z zadowoleniem zarówno ze względów materjalnych, a bodajże (zważywszy wiek ucznia) i moralnych. ✪ Gdyby zresztą wszystkie powyższe wywody nie miały mocy przekonywującej, iż obecne rozwiązanie jest dobre, potraktujemy tę kwestję porównawczo: jakkolwiekbyśmy je szacowali, czyż nie jest ono l e p s z e od dotychczasowego? — czy dzieci z dotychczasowych 1-klasówek miały dostęp do dalszych etapów kształcenia łatwiejszy, czy też trudniejszy? ✪ Tak zawsze było, że niżej zorganizowana szkoła powszechna nie była w stanie przygotować swych uczniów w normalnym okresie czasu do gimnazjum (pomijam wybitnie zdolnych, których zawsze

łatwo można douczyć), a więc np. w ciągu lat czterech jednoklasówki do gimnazjum 8-o letniego. W takiej jednoklasówce można było przez cztery lata normalnie przygotować tylko w zakresie 3 oddziałów normalnie zorganizowanej szkoły powszechnej, a więc przejście z niej do I klasy 8-letniego gimnazjum możliwe było tylko ze stratą jednego roku. A potem następował conajmniej 8-letni pobyt w mieście wraz z jego niedogodnością i trudnościami materjalnemi, z oderwaniem od domu rodzinnego. Innej drogi bezpośredniego dostania się do szkoły średniej dla uczniów 1-klasówek, praktycznie biorąc, nie było. To też życie samo wyżłobiło sobie te drogi, o których ułatwienie dba nowa ustawa: uczniowie 1-klasówek przenosili się do szkół wyżej zorganizowanych — znowu naogół ze stratą czasu i przy pokonywaniu znacznych trudności, wynikających z różnic programowych. Zjawisko przechodzenia przez szkoły wyżej zorganizowane, jako przez ogniwo pośrednie, przybrało charakter masowy: były pewne okręgi szkolne, gdzie liczba uczniów, postępujących w ten sposób, urosła w poważne tysiące. Nowa ustawa ustrojowa ujmuje te zjawisko w pewne normy; z »dzikiego« czyni planowem. ✪ Nie potrzeba podsumowywać powyższego bilansu. Każdy objektywnie myślący wysnuje sobie wniosek, że nowa ustawa nie usuwa wprawdzie niektórych niedogodności, tych mianowicie, których wogóle żadna ustawa usunąć nie może, przedstawia jednak szereg niezaprzeczonych zysków. Zyski te uzasadniają aż nazbyt dostatecznie potrzebę »przebudowy« szkoły powszechnej. ——— S. KLEBANOWSKI

SZKOLNICTWO ZAWODOWE W ŚWIETLE NOWEJ USTAWY

✪ Z pośród szeregu reform i ustaw, regulujących skomplikowane stosunki współczesnego państwa, najważniejszą, bo sięgającą głębokich podstaw życia narodowego, jest bezwątpienia reforma szkolna. Dokonana po wojnie we wszystkich niemal państwach, które brały czynny udział w walce i które przystąpiły do przebudowy życia społecznego po jej ukończeniu, ma ona na celu przygotowanie realizatorów nowej ideologji społecznej i nowego ustroju politycznego. Jest wskutek tego tak silnie związana z ogólną polityką państwa, na terenie którego

 została przeprowadzona, że może być oceniana wyłącznie pod kątem jego potrzeb na dziś i planów na przyszłość. To też wartość każdej reformy szkolnej jest względna: reforma w Italji naprzykład celowa z punktu widzenia ideologji faszystowskiej, byłaby błędną i nielogiczną w komunistycznej Rosji. ✪ Naszą ustawę o ustroju szkolnictwa z marca 1932 r., będącą pierwszym etapem realizowanej obecnie reformy wychowania i nauczania w Polsce, cechuje wyraźnie troska o przystosowanie się do potrzeb świeżo zorganizowanego państwa. Zadanie, jakie miała spełnić, nie było łatwe. Należało bowiem wprowadzić takie zasady, któreby pozwoliły nawiązać pracę wychowawczą do naszej tradycji, dla wyzyskania nagromadzonych przez wieki bezcennych wartości duchowych, a jednocześnie, licząc się z potrzebami państwa, dążyć do skierowania psychiki polskiej na nowe, obce jej dotychczas, tory. ✪ Należało pamiętać zarówno o konieczności wyrwania z korzeniem szkodliwych naleciałości niewoli, odbijających się ujemnie na niewłaściwym pod wielu względami stosunku społeczeństwa do państwa, jak również o usunięciu tych starych bolączek, które podkopywały od wieków polski organizm państwowy, a któremi były — brak stanu średniego i gospodarczej kultury społeczeństwa. ✪ Czy formy, przygotowane przez nową ustawę, zostaną wypełnione treścią odpowiedniej wartości, czy dadzą wyniki, jakich spodziewają się jej twórcy, okaże przyszłość. Dziś tylko mówić można o możliwościach, jakie stworzyła ustawa marcowa dla szkół wszelkich stopni i typów i wpływie, jaki za pośrednictwem szkoły wywrzeć powinna na ukształtowanie się psychiki obywatela, oraz na układ stosunków społecznych i ekonomicznych państwa. ✪ Przyjęcie, jakiego doznała nowa ustawa, określająca wytyczne dla reformy szkolnej, było, jak zwykle u nas, niejednolite. Jedynym działem, który nie spotkał się z krytyką i był przyjęty przychylnie przez wszystkich, niezależnie od nastawienia politycznego i społecznego, był dział szkolnictwa zawodowego. Jest to o tyle dziwne, że właśnie zagadnienie szkolnictwa zawodowego, jako ściśle związanego z zagadnieniem pracy i panujących w tej dziedzinie skomplikowanych stosunków, nadawałoby się do wymiany zdań i rzeczowej krytyki. Przytem o znaczeniu nowej ustawy dla szkół zawodowych, decyduje nietylko ta część, która jest im specjalnie poświęcona, lecz przedewszystkiem cała jej koncepcja i te wszystkie ustępy, które odnoszą się do szkół ogólnokształcących, a które poddane były niejednokrotnie ostrej krytyce. Wskazuje to tylko na słabe

orjentowanie się ogółu, czem jest i czem mogłaby być szkoła zawodowa i jaki wpływ mieć może na ukształtowanie się życia społecznego takie, a nie inne jej nastawienie. Nie można się zresztą dziwić tej nieznajomości zasadniczych podstaw szkolnictwa zawodowego, jeżeli się zważy, że chociaż zagadnienie kształcenia zawodowego jest zagadnieniem starem, to rozwiązanie jego w formie obecnej jest stosunkowo nowe. ✪ Potrzeba kształcenia zawodowego sięga tych odległych czasów, kiedy w miarę rozwoju cywilizacji wzrastały wymagania człowieka i kiedy dla ich zaspokojenia trzeba było posiadać pewną umiejętność. ✪ Zdobywano ją wówczas bezpośrednio w warsztacie pracy u biegłego w swej sztuce mistrza, lub wytrawnego kupca. To też zarobkowy warsztat pracy był pierwszą, a przez długi czas i jedyną szkołą zawodową, która po przejściu przez różne stadja przetrwała z nieznacznemi zmianami aż do dnia dzisiejszego. Natomiast nowa forma kształcenia zawodowego datuje się od końca ubiegłego stulecia i wywołana została gruntownem przeobrażeniem, jakie spowodowała w świecie pracy maszyna, która, zastępując wysiłek fizyczny człowieka i automatyzując jego czynności, zaczęła wymagać od niego coraz mniej sprawności technicznej, a wzamian za to coraz więcej walorów umysłowych i psychicznych. Polega ona na przygotowaniu wszechstronnem do pracy w specjalnie w tym celu zorganizowanych szkołach, które łączą w sobie wzorowy warsztat pracy z zakładem wychowawczo-naukowym. Ta reforma kształcenia zawodowego, trudna pod względem organizacyjnym i wymagająca dużych nakładów materjalnych, miała przez czas długi charakter eksperymentalny. Wyraźne formy ustrojowe otrzymała po większej części dopiero w czasach ostatnich. We Francji naprzykład ustawa o ustroju szkolnictwa zawodowego wydana została dopiero 1919 r. W Belgji, gdzie szkolnictwo zawodowe rozwinęło się bardzo poważnie, sprawa ustawy nie jest jeszcze dotąd definitywnie załatwiona. ✪ Polska, dzięki twórczej myśli jednostek, wyprzedzających na wielu polach nietylko własne, lecz i obce społeczeństwa, była tem państwem, które jedno z pierwszych zrozumiało potrzebę przygotowania przez szkołę pracowników dla produkcji i wymiany. Świadczą o tem prace Komisji Edukacyjnej, wprowadzającej pierwiastek gospodarczy i pewne elementy umiejętności zawodowych do szkół wojewódzkich, dalej rozporządzenie Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego, wprowadzające naukę technologji dla terminatorów, wreszcie zorganizowanie jednej z pierwszych

 w Europie szkoły rzemieślniczej dla ociemniałych i głuchoniemych. Niestety te wszystkie poczynania były stale paraliżowane przez rządy zaborcze, które, prowadząc swą własną politykę gospodarczą i narodowościową, otwierały na terenie ziem polskich tylko takie szkoły, które służyły ich celom. Odbiło się to naturalnie bardzo boleśnie na stosunkach gospodarczych Polski tem bardziej, że okres naszej przymusowej bezczynności przypadł na czas, kiedy na zachodzie silne tętno życia ekonomicznego spowodowało poważne zajęcie się zagadnieniem pracy. Ogromne subsydja na budowę i utrzymanie szkół zawodowych, specjalna literatura fachowa, stypendja dla uczniów i nauczycieli, wpłynęły na rozkwit szkolnictwa zawodowego i przyczyniły się w dużym stopniu do potęgi ekonomicznej takich państw, jak Niemcy i Belgja. Jasnem jest, że nasze szkolnictwo zawodowe, nie posiadające ani jednolitego planu organizacyjnego, uwzględniającego potrzeby całego kraju, ani podstaw materjalnych, nie mogło wytrzymać konkurencji i przygotować pracowników, którzy byliby w stanie dźwignąć naszą produkcję. ✪ Młodzież polska, rwąca się do nauki, przepełniała gimnazja; te zaś przygotowywały do szkół wyższych, lecz nie do udziału aktywnego w życiu. Część społeczeństwa, patrząca trzeźwiej w przyszłość, zdawała sobie sprawę z niezdrowych w tej dziedzinie stosunków. To też z chwilą odzyskania niepodległości i przyjścia do głosu miarodajnych w tej dziedzinie czynników, przystąpiono u nas niezwłocznie do organizowania szkolnictwa zawodowego. W przeciągu pierwszych dziesięciu lat istnienia niepodległego Państwa, pomimo ciężkich warunków materjalnych, powstał cały szereg szkół technicznych, rzemieślniczych, handlowych, rolniczych, ogrodniczych i gospodarstwa domowego. Wszystkie one, z wyjątkiem szkół rolniczych, oddane zostały pod zarząd Ministerstwa W. R. i O. P. Wychodzono bowiem z założenia, że szkoła zawodowa, silnie uzależniona od przemysłu i handlu, jest jednak fragmentem całej organizacji wychowania państwowego i jako taka musi być objęta wspólną dla całego szkolnictwa polityką oświatową i ściśle związana z działalnością szkół ogólnokształcących. ✪ Zorganizowane z dużym nakładem pracy i kapitału szkoły zawodowe miały dostarczyć pracowników niezbędnych dla normalnego funkcjonowania naszego życia gospodarczego i przygotować do walki o byt najszersze warstwy ludności. ✪ Tymczasem już na początku swego istnienia napotkały na tak wielkie trudności, że nie były w stanie spełnić w całej rozciągłości nałożonych na nie obowiąz-

ków. Poza niedociągnięciami organizacyjnemi, nieodłącznemi przy powstawaniu każdej nowej placówki, tem bardziej w budującem się odnowa państwie, poza błędami natury programowej, spotykanemi zresztą dziś jeszcze w szkołach zagranicznych, dających mimo to dobre wyniki, szkoły nasze stanęły wobec trudności specjalnych, wywołanych brakiem kultury gospodarczej naszego społeczeństwa i niewłaściwym z tego powodu stosunkiem jego do zagadnienia pracy. Tradycyjna w nas niechęć do przemysłu i handlu, niejednakowe traktowanie różnych przejawów działalności ludzkiej wpłynęły na to, że szkoła zawodowa, przygotowująca do zawodów niższych, według pojęć większości społeczeństwa, musiałaby być uważana za szkołę niższego rzędu, coś pośredniego między szkołą a instytucją filantropijną. Uznawano ją wprawdzie za niezbędną, lecz tylko dla jednostek upośledzonych fizycznie, umysłowo lub materjalnie. ✪ Rezultatem takiego poglądu na szkoły zawodowe był i jeszcze jest niewłaściwy dobór materjału uczniowskiego. Do szkoły zawodowej udaje się młodzież, której szkoła ogólnokształcąca przyjąć nie chce lub nie może. A tymczasem dla życia gospodarczego zawsze, a specjalnie dzisiaj, kiedy warunki jego są tak ciężkie, potrzeba pracowników pierwszorzędnych pod względem przygotowania i dyscypliny moralnej. Mogą oni w wielu wypadkach nie mieć zdolności teoretyczno-umysłowych, winni się jednak wykazać w dużym stopniu uzdolnieniami techniczno-praktycznemi, które w walce o byt odgrywają tak ważną rolę. ✪ W ostatnich czasach, dzięki energicznej propagandzie zainteresowanych tem zagadnieniem czynników, stosunek społeczeństwa do szkolnictwa zawodowego zaczął się powoli zmieniać. Zmieniłby się też może z czasem i typ ucznia szkoły zawodowej, gdyby nie poważny błąd w jej dotychczasowej organizacji. Wychodząc ze słusznego zresztą założenia, że szkoła zawodowa ma na celu przygotowanie do pełnienia wyraźnie określonych funkcji i nie jest podbudową szkoły wyższego typu, zorganizowano w niej pracę w ten sposób, że przejście do innej uczelni było niezmiernie trudne, właściwie niemożliwe. Wobec tego młodzież 13—14-letnia, wchodząc do szkoły zawodowej, musiała zgóry rezygnować z możności dalszego kształcenia się, a tem samem i zdobycia awansu społecznego. Nie można się dziwić, że wskutek tego i młodzież i jej opiekunowie stronili od szkoły, która wydawała bezapelacyjnie wyrok, odbijający się na całej życiowej karjerze swych wychowanków, w tak wczesnym okresie ich życia. ✪ Drugim ważnym powodem, utru-

 dniającym rolę szkolnictwa zawodowego, jest fakt, że szkoła ogólnokształcąca, a w szczególności szkoła powszechna za mało dotąd dawała przygotowania do życia, za mało zrozumienia i uszanowania dla spraw gospodarczych, związanych z pracą otoczenia. Szkoła zawodowa nawet przy najlepszej organizacji nie jest w stanie w przeciągu krótkiego stosunkowo czasu zmienić gruntownie nastawienia swych uczniów. ✪ Wynika stąd, spotykany niestety bardzo często u absolwentów szkół zawodowych, brak zamiłowania do zawodu i przechodzenie do innego bez ważnych powodów. Pogarsza tę sytuację w dużym stopniu fakt, że dobór nauczycieli w szkole zawodowej nie jest właściwy. Przedewszystkiem w szkole przygotowującej do pracy zawodowej, gdzie ośrodkiem nauczania i wychowania musi być zawód, główną rolę odgrywać powinien nauczyciel przedmiotów zawodowych teoretycznych i praktycznych. Nauczyciele przedmiotów innych, to jego współpracownicy, dostarczający materjału naukowego, który on dla swoich celów powinien odpowiednio wyzyskać. Od jego wartości, jako zawodowca, od jego umiejętności zorganizowania pracy i ustosunkowania się do niej, od posiadania przez niego tych właściwości psychicznych, które są dla danego zawodu niezbędne, zależeć będzie wartość zawodowa absolwentów szkoły. Wychowanie gospodarcze i zawodowe, na które w szkołach tego typu powinien być położony specjalny nacisk, do niego przedewszystkiem należy. ✪ Ażeby sprostać tak poważnym obowiązkom, nauczyciel przedmiotów zawodowych musi posiadać odpowiednie kwalifikacje. Musi on być wykształconym teoretycznie i praktycznie zawodowcem, a jednocześnie dobrym pedagogiem. Tymczasem nauczyciele przedmiotów zawodowych otrzymują obecnie wykształcenie zawodowe teoretyczne. Nie posiadają po większej części dostatecznej praktyki zawodowej, ani wykształcenia pedagogicznego. Wskutek tego największy wpływ na młodzież mają nauczyciele przedmiotów pomocniczych ogólnokształcących, którym powierza się zwykle wychowawstwo. Kierują oni czytelnictwem i kółkami samokształceniowemi, urządzają uroczystości szkolne i wycieczki. A jednocześnie, nie mając, tak jak każdy przeciętny inteligent w Polsce, zainteresowania życiem gospodarczem, nie znając stosunków, panujących w świecie pracy, do którego wejść mają ich uczniowie, wywierają wpływ wprost przeciwny temu, jakiego wymagać należy od szkoły zawodowej. ✪ Tak przedstawiają się w głównych zarysach powody, dla których szkoła zawodowa nie odpowiedziała w zupełności swe-

mu zadaniu i dla których koniecznem się stało przeprowadzenie reformy. ✪ Jasnem jest, że reforma nie może ograniczyć się do przebudowy programów i uporządkowania sieci szkolnej. Reforma musi sięgnąć głębiej, gdyż głębsze są powody dotychczasowego niepowodzenia w tej dziedzinie. Musi ona objąć całokształt wychowania i nauczania w Polsce w sposób, gwarantujący stopniową zmianę psychiki narodowej. Tylko społeczeństwo, które otrzyma wychowanie gospodarcze i które posiadać będzie nowoczesną ideologję pracy, może dać szkole zawodowej odpowiedni materjał uczniowski i nauczycielski, niezbędny dla podniesienia naszej produkcji. Wychowanie gospodarcze musi się rozpocząć już w szkole powszechnej i być kontynuowane konsekwentnie w gimnazjum i liceum. Z tego powodu bez reformy szkoły ogólnokształcącej na wszystkich szczeblach nie może być mowy o zmianie na lepsze stosunków w dziedzinie kształcenia zawodowego. ✪ Ustawa o ustroju szkolnictwa idzie w tym właśnie kierunku. Mówiąc o celach szkoły powszechnej, przez którą przejdzie cała młodzież nasza, zaznacza wyraźnie obowiązek uwzględniania potrzeb życia gospodarczego i przysposobienia młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którem znajduje się szkoła, winny być uwzględnione w materjale naukowym wszystkich trzech szczebli szkoły powszechnej. Wprowadzając obowiązkowe dokształcanie młodzieży do lat 18-tu, ustawa określa zadanie jego, jako konieczność »rozszerzenia ogólnego wykształcenia w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodów, w których młodzież pracuje«. ✪ Mówiąc o zadaniu szkoły średniej i programie gimnazjum, poleca przygotować młodzież do czynnego udziału w życiu i uwzględnić obok wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia. ✪ Jeżeli intencje twórców nowej ustawy będą realizowane, to nastawienie psychiczne absolwentów szkół ogólnokształcących powinno zmienić się zasadniczo. Wraz z rozumieniem potrzeb życia gospodarczego i odpowiedniem ustosunkowaniem się do pracy zawodowej we wszelkich jej przejawach zniknie niechęć do niektórych zawodów, a tem samem i do szkół, które do niech przygotowują. Odbije się to korzystnie na doborze uczniów i na ich wartości zawodowej. ✪ Jednakże decydujący wpływ pod tym względem będzie miała bezwątpienia ta część ustawy, która znosi ślepe ulice w szkolnictwie zawodowem, pozwalając wybitniejszym jednostkom przechodzić ze szkół stopni niższych do wyższych. Jasny wyraz tym intencjom nowej ustawy daje szereg

 artykułów, dotyczących zarówno szkolnictwa zawodowego, jak i wyższego. Art. 30 mówi o kursach, które będą tworzone specjalnie dla ułatwienia odpowiednio uzdolnionej młodzieży przejścia ze szkół zawodowych stopnia niższego do szkół stopni wyższych. Nie zagraża tu niebezpieczeństwo, że większość uczniów za swój cel będzie uważała przechodzenie z niższych stopni szkolnictwa zawodowego na wyższe. Albowiem szkoła zawodowa każdego stopnia stanowić będzie zamkniętą dla siebie całość, przygotowującą do wyraźnie określonych zawodów i pozwalającą przejść do nich bezpośrednio po ukończeniu szkoły zawodowej danego stopnia. Poza innemi powodami już sama ciężka walka o byt w epoce naszej i wzrastająca dążność do szybszego zarobkowania i zyskiwania podstaw materjalnych dostatecznie chroni przed tem, by większość młodzieży nie miała korzystać z praw, jakie dawać będzie w życiu gospodarczem ukończenie wybranej przez nią szkoły zawodowej jakiegokolwiek stopnia. ✪ Jednakże, mimo że według wszelkiego prawdopodobieństwa tylko niewielki procent uczniów przechodzić będzie ze szkół zawodowych stopnia niższego do szkół stopnia wyższego, to sam fakt, że droga do wyższych stopni nie jest zasadniczo dla wszystkich zamknięta, wzmoże znaczenie szkolnictwa zawodowego i podniesie je w opinji nawet tych, którzy nie zamierzają przenosić dziecka swego z danej szkoły na stopień wyższy. ✪ W art. 52 ustawy czytamy, że absolwenci liceów zawodowych będą mieli prawo studjować w szkołach wyższych, o ile wykażą się świadectwami, kwalifikującemi do szkół wyższych, przyczem rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. wskaże, na jakie wydziały dają wstęp wymienione wyżej świadectwa. W związku z tem ważne są artykuły 24, 29 i 31 ustawy, które, mówiąc o zadaniach szkoły zawodowej, podkreślają potrzebę wykształcenia ogólnego. To zastrzeżenie zabezpiecza z jednej strony wyższe uczelnie od obniżenia poziomu naukowego przez napływ absolwentów szkół zawodowych, z drugiej zaś strony ma duże znaczenie natury społecznej. Szkoła zawodowa nie może kształcić zbyt jednostronnie swych wychowanków nietylko ze względu na harmonijny rozwój ich osobowości, lecz i ze względów czysto praktycznych. Musi się ona liczyć ze zmiennością konjunktur gospodarczych i dążyć do uniezależnienia od nich swych wychowanków. W tym celu musi im dać takie przygotowanie, ażeby bez wielkich trudności mogli się przystosować do nowych warunków pracy. Bez pogłębienia kultury ogólnej i skierowania zainteresowań młodzieży na szersze pola byłoby trudno to uskutecznić. Ważna jest także ze

względów społecznych przyświecająca ustawie marcowej troska o zapewnienie wykształcenia zawodowego jak najszerszym masom. Ci wszyscy, którzy nie będą mogli ukończyć pełnej 7 ewentualnie 6-klasowej szkoły powszechnej, będą mieli wstęp do szkół zawodowych stopnia niższego. Dla tych zaś, którzy muszą przystąpić bardzo wcześnie do pracy zarobkowej, przewiduje się krótkie przeszkolenie jednoroczne, wprowadzające w zawód przez zaznajomienie z głównemi elementami wiedzy zawodowej. Podkreślone też zostało znaczenie szkoły dokształcającej najtańszej, a mogącej objąć szerokie masy pracującej młodzieży. ✪ Jeżeli przeprowadzenie postanowień zawartych w wyżej wymienionych artykułach ustawy powinno usunąć najpoważniejsze i ściśle łączące się z sobą bolączki szkoły zawodowej, a mianowicie niewłaściwy do niej stosunek społeczeństwa i słaby materjał uczniowski, jakim obecnie rozporządza, to artykuły odnoszące się do przygotowania nauczycieli szkół zawodowych, pozwalają mieć nadzieję, że i to poważne niedomaganie zostanie usunięte. Według ustawy, przygotowanie nauczycieli przedmiotów zawodowych, oraz nauczycieli i instruktorów, prowadzących w szkole naukę praktyczną zawodu, powinno obejmować: a) wykształcenie zawodowe wraz z praktyką zawodową nieszkolną, b) wykształcenie pedagogiczne i praktykę pedagogiczną, c) przygotowanie obywatelsko-społeczne. Od nauczycieli przedmiotów pomocniczych, ściśle związanych z zawodem, wymaga się takiego przygotowania, jak od nauczycieli przedmiotów zawodowych z tą różnicą, że w pewnych wypadkach mogą oni być zwalniani od praktyki zawodowej. Oprócz nauczycieli zawodowców mogą nauczać tych przedmiotów i nauczyciele szkół ogólnokształcących, o ile otrzymali dodatkowe wykształcenie na specjalnych kursach, wprowadzających z jednej strony w zagadnienia gospodarcze, z drugiej zaś w zagadnienia pracy zawodowej i metod jej nauczania. Takie same dokształcanie obowiązywać będzie, według nowej ustawy, nauczycieli przedmiotów nie związanych bezpośrednio z zawodem. Niezależnie od tego, czy to będzie nauczyciel polonista, czy historyk, będzie on musiał, chcąc pracować w szkole zawodowej, zrozumieć jej zadania i otrzymać minimum niezbędnych wiadomości z dziedziny gospodarstwa społecznego. ✪ Nowa ustawa ukazuje się w chwili, kiedy zastój we wszystkich dziedzinach produkcji spowodował kryzys, a z nim bezrobocie i inne, towarzyszące mu zawsze klęski społeczne. Brak orjentowania się w zjawiskach gospodarczych, egoizm indywidualny i klasowy pogar-

 szają sytuację. To też ze stron wszystkich, niezależnie od tego, czy są to ugrupowania chrześcijańskie, czy mocno radykalne społecznie, dają się słyszeć głosy o konieczności przebudowy całej struktury gospodarczej na innych, niż dotychczas podstawach. Młodzież wychowana przez dzisiejszą szkołę zawodową, jako biorąca bezpośredni udział w życiu gospodarczem, będzie według wszelkiego prawdopodobieństwa uczestniczyła w kształtowaniu się form nowych, od jej więc wartości moralnej, od jej ustosunkowania się do życia i do człowieka zależeć będzie w dużym stopniu wartość przebudowanego ustroju gospodarczego i ściśle z tem związanych stosunków społecznych. ✪ Nowa ustawa daje duże możliwości w kierunku właściwego wychowania przyszłych pracowników. Przeprowadzona konsekwentnie, powinna położyć mocne podwaliny pod wychowanie, odpowiadające potrzebom państwa i przyczynić się do przygotowania twórczych na każdem polu pracowników, szanujących swój zawód i ujmujących go nietylko od strony interesów własnych, lecz i państwowych.

MARJA ZABOROWSKA

POSTANOWIENIA USTAWY Z DNIA 11 MARCA 1932 ROKU O SZKOLNICTWIE ZAWODOWEM

✪ Ustawa o ustroju szkolnictwa, której intencją jest wprowadzenie w całem szkolnictwie polskiem zasad, umożliwiających wychowywanie i kształcenie ogółu na świadomych i twórczych obywateli państwa, ma szczególnie ważne znaczenie dla szkolnictwa zawodowego, przygotowującego fachowych pracowników dla życia gospodarczego. Ustawa ta ujmuje po raz pierwszy w formy organizacyjno-prawne polskie szkolnictwo zawodowe, które, otrzymawszy niezwykle ubogi spadek po zaborcach, rozbudowywało się zbyt pośpiesznie, bez głębiej przemyślanego planu, a więc poniekąd nawet chaotycznie, pod presją piętrzących się, często doraźnych, potrzeb postępującego naprzód życia. ✪ Cel swój osiągać musi szkolnictwo zawodowe przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie. Wskazuje to, iż organizacja szkolnictwa zawodowego musi

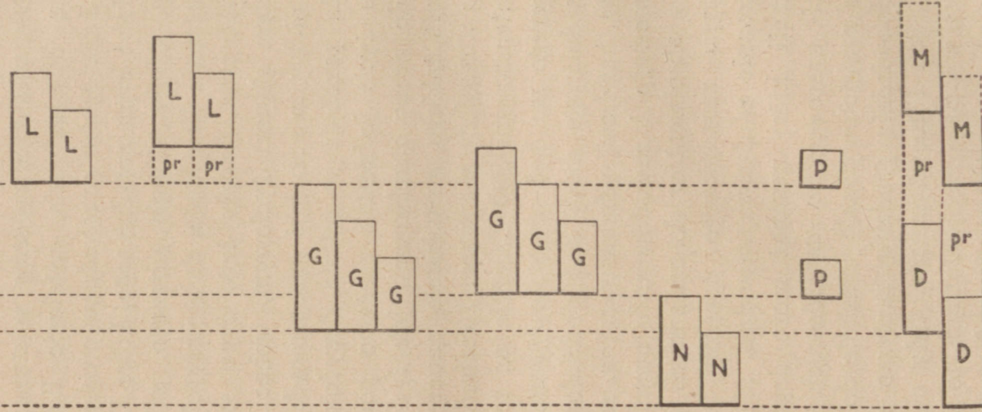
być przeprowadzona na podstawie skrupulatnego badania różnych dziedzin gospodarczych, z którego dopiero wyłonią się istotnie potrzebne kategorje pracowników, wymagania im stawiane, a stąd rodzaj i sposób przygotowania zawodowego. ✪ Co się tyczy wychowania, podkreślić należy, iż jednym z najważniejszych jego momentów w szkole zawodowej powinno być zaszczepianie młodzieży możliwie najgłębszego poszanowania pracy na wszelkich polach, gdyż miernikiem wartości pracy jest niekoniecznie jej rodzaj, lecz stopień użyteczności i wydajności. Jasnem więc jest, że rozbudzenie w uczącej się młodzieży zamiłowania do jej pracy zawodowej, choćby najskromniejszej, uświadomienie jej o znaczeniu tej pracy nie tylko dla nich, lecz i dla Państwa, którego są obywatelami, oraz wykształcenie w nich poczucia etyki zawodowej należą do najważniejszych celów wychowawczych szkoły zawodowej. ✪ Szkolnictwo zawodowe obejmuje szkoły i kursy zawodowe. Różnica pomiędzy temi jednostkami szkolnemi polega na tem, że o ile szkoły przeznaczone są w każdym typowym wypadku dla młodzieży w pewnym wieku, którą ma szkoła należycie wychować i możliwie wszechstronnie wykształcić w zakresie danego zawodu i nawet w pewnej mierze w zakresie ogólnym, to kursy mają przedewszystkiem na celu kształcenie lub dokształcanie zawodowe szerszych mas pracowników zawodowych bez względu na ich wiek, ułatwiając im najczęściej nadążanie za postępem danej gałęzi wiedzy zawodowej. W związku z tem szkoły, jako jednostki organizacyjne, mają ustrój stalszy i sztywniejszy w porównaniu z kursami, które ze względu na ich charakter wybitnie utylitarny i często doraźny mogą mieć dowolnie krótki okres trwania nauki, przy mniejszej naogół niż w szkołach liczbie godzin nauki w ciągu tygodnia. Warunki przyjmowania kandydatów na kursy mogą być mniej rygorystyczne niż do szkół, i absolwentom kursów nie przysługują z reguły uprawnienia w służbie cywilnej lub wojskowej (o ile nie zostały one nabyte przez nich przed wstąpieniem na kursy), z których korzystają w różnej mierze absolwenci większości szkół. ✪ Szkoły zawodowe dzielą się na szkoły: I — dokształcające, II — typu zasadniczego i III — przysposobienia zawodowego. ✪ I. Zawodowe szkoły dokształcające mają zupełnie odrębny i swoisty charakter, ponieważ przeznaczone są dla pracowników młodocianych, zatrudnionych w przemysłowych, górniczych lub hutniczych zakładach pracy, w handlu, biurowości, komunikacji i przewozie oraz w innych zakładach

 państwowych, samorządowych czy prywatnych, choćby na zysk nieobliczonych, lecz prowadzonych w sposób przemysłowy. Ustawa z r. 1924 o ochronie pracy kobiet i młodocianych nakłada na tę młodzież w wieku od lat 15 do 18 obowiązek uczęszczania na naukę dokształcającą, przyczem poleca wliczać czas tej nauki, w granicach do 6 godzin tygodniowo, do obowiązujących godzin pracy. Rozporządzenie Prezydenta z r. 1927 o prawie przemysłowem (ustawa przemysłowa) nakłada na pracodawcę obowiązek przestrzegania regularnego uczęszczania ucznia do szkoły zawodowej dokształcającej, a dopuszczenie terminatorów rzemiosła do egzaminu czeladniczego uzależnia od ukończenia takiej szkoły. ✪ Ustawa o ustroju szkolnictwa ma do zrealizowania dokształcanie całej młodzieży Państwa Polskiego, w wieku do 18 roku życia włącznie, która wypełni obowiązek szkolny, a nie uczęszcza do żadnej szkoły, i przewiduje w tym celu bądź szkoły albo kursy dokształcające ogólne, bądź szkoły dokształcające zawodowe dla młodzieży pracującej zawodowo. ✪ Zrealizowanie dokształcania na obszarze całego Państwa będzie wymagało odpowiednich warunków i dłuższego szeregu lat pracy. W okresie przejściowym Minister W. R. i O. P. zwalnia od obowiązkowego dokształcania młodzież, dla której niema zorganizowanej ani odpowiedniej szkoły dokształcającej zawodowej czy ogólnej, ani odpowiednich kursów dokształcających. Wogóle zwalniani są od obowiązkowego dokształcania ci, którzy po wypełnieniu obowiązku szkolnego ukończą conajmniej 2-letnią naukę w szkole uznanej przez Ministra W. R. i O. P. za wystarczającą. ✪ Zawodowe szkoły dokształcające dają młodzieży niezbędne wiadomości teoretyczne i pogłębienie wykształcenia praktycznego, otrzymywanego w warsztacie pracy zarobkowej. Program tych szkół opiera się bądź na I, bądź na II szczeblu programowym szkoły powszechnej i jest rozłożony zasadniczo na 3 lata, co uwidoczniono na wykresie (str. 118), gdzie zawodowe szkoły dokształcające oznaczone są literą D. ✪ Ze względu na potrzeby niektórych zawodów Minister W. R. i O. P. może przedłużyć czas nauki w zawodowej szkole dokształcającej o jeden rok, albo skrócić ją o rok, o ile przygotowanie zawodowe szkolne nie wymaga trzyletniej nauki. ✪ Istniejące obecnie zawodowe szkoły dokształcające obejmowały według danych z r. 1930/31 przeszło 100.000 młodzieży. W roku bieżącym frekwencja uczniów w tych szkołach jest mniejsza mniej więcej o 20%, co tłumaczy się tem, że spora część uczniów

utraciła w czasie pogłębiającego się kryzysu gospodarczego swą pracę zarobkową. W normalnych warunkach frekwencja uczniów w zawodowych szkołach dokształcających mogłaby łatwo przekroczyć 200.000 osób, odpowiednia więc rozbudowa tego szkolnictwa stanowić będzie jedną z najgłówniejszych trosk władz oświatowych. Pozatem oczekuje rozwiązania zapowiedziane w ustawie o ustroju szkolnictwa ustalenie rygorów w stosunku do uchylających się od obowiązku dokształcania, ustalenie liczby godzin nauki w ciągu tygodnia i racjonalna przebudowa programów tych szkół. ✪ II. Szkoły zawodowe typu zasadniczego, które Ustawa o ustroju szkolnictwa dzieli na szkoły stopnia niższego, szkoły stopnia gimnazjalnego i szkoły stopnia licealnego, dają przygotowanie zawodowe teoretyczne i praktyczne. Szkoły tego typu są w porównaniu do innych ważniejszym etapem życiowym, wobec czego wychowanie i kształcenie w nich powinno być przeprowadzane z wyjątkową troskliwością. Lata przebyte w szkole decydować będą o całym dalszym przebiegu życia jednostek zarówno pod względem ustosunkowania się ich do pracy zarobkowej, jak i do ludzi. Stąd też wypływa konieczność takiego postawienia nauczania w szkole, aby ono nie stwarzało atmosfery przymusu i rozbudzało w uczniach jak największe zainteresowania. ✪ Zależnie od tego, do jakich działów życia gospodarczego ma być przygotowywana młodzież, wszystkie szkoły typu zasadniczego mogą być podzielone na grupy: przemysłowo-techniczną, handlowo-administracyjną, rolniczo-hodowlaną, gospodarstwa domowego i zawodów usługowych. Celem łatwiejszego przygotowania absolwentów do zmiennych potrzeb życia gospodarczego szkoły typu zasadniczego powinny kształcić młodzież możliwie wszechstronnie w danym zawodzie, nie wprowadzając zbyt ciasnej specjalizacji, którą nasunąć może dopiero samo życie. ✪ Analiza czynności pracowników zawodowych wszelkich typów wskazuje na to, że przygotowywanie w szkole do tych czynności musi uwzględniać odpowiednią gradację zarówno w zakresie kształcenia praktycznego, jak i teoretycznego. Gdy chodzi naprz. o wykształcenie metalowca w dziale mechanicznym, to szkoła zawodowa typu zasadniczego musi przygotować: 1) wykonawców bezpośrednich, należycie usprawnionych w obróbce przeważnie ręcznej metali, 2) wykonawców bezpośrednich, usprawnionych w obróbce przeważnie mechanicznej, wymagającej szerszej wiedzy zawodowej, a więc i bardziej wykształconego umysłu, co jednocześnie umożliwia przyspo-

WYKRES USTROJU SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

WEDŁUG USTAWY Z DNIA 11 MARCA 1932 R.



L – SZKOŁA ZAWODOWA ST. LICEALNEGO
G – SZK. ZAWODOWA ST. GIMNAZJALNEGO
N – SZKOŁA ZAWODOWA ST. NIŻSZEGO
P – SZK. PRZYSPOSOBIENIA ZAWODOW.
D – SZK. ZAWODOWA DOKSZTAŁCAJĄCA
M – SZKOŁA MISTRZÓW I NADZORCÓW
pr – PRAKTYKA ZAWODOWA

X Szczeble szkoły powszechnej, podane z lewej strony wykresu, oznaczają nie lata nauki, które zależą od stopnia organizacji szkoły, lecz zakres programowy, wymagany od kandydatów do odnośnych szkół zawodowych.

sobienie uczniów do pełnienia przez nich w przyszłości czynności wykonawców pośrednich (funkcje nadzorcze) i 3) pracowników organizujących i normujących procesy produkcji (funkcje przygotowawcze, ruch fabryczny). Podobnie ma się rzecz i w odniesieniu do szkolenia pracowników innych działów życia gospodarczego. ✪ Trójstopniowość szkół zawodowych typu zasadniczego, osiągana przez podział ich na stopień niższy, stopień gimnazjalny i stopień licealny, właśnie odpowiada wymienionej gradacji przyszłych funkcyj wychowanków szkoły zawodowej, chociaż, oczywiście, gradacja funkcyj pracowników nie we wszystkich specjalnościach musi być realizowana przez kształcenie koniecznie na różnych stopniach szkół typu zasadniczego, zwłaszcza, że prócz tych szkół mamy szkoły dokształcające, szkoły przysposobienia zawodowego, kursy zawodowe, a nadto szkoły mistrzów i nadzorców, o których mowa będzie niżej. Dla handlu kształcenie na stopniu niższym może być realizowane w szkole przysposobienia kupieckiego, w budownictwie szkolenie na stopniu gimnazjalnym może być zastąpione przez kształcenie w szkołach mistrzów rzemiosł budowlanych i t. p. ✪ Odpowiednio do programu nauczania w szkołach trójstopniowych typu zasadniczego określa ustawa o ustroju szkolnictwa 3 różne poziomy przygotowania ogólnego, wymagane od kandydatów do tych szkół, i to mianowicie w ten sposób, że podbudową szkół zawodowych stopnia niższego jest I szczebel programowy szkoły powszechnej, podbudową szkół stopnia gimnazjalnego jest II albo III szczebel programowy szkoły powszechnej i podbudową szkół stopnia licealnego jest program gimnazjum ogólnokształcącego. ✪ Z podanego na str. 118 wykresu ustroju szkolnictwa zawodowego widzimy, że ustalona przez Ustawę trójstopniowość szkół zawodowych typu zasadniczego, oznaczonych literami N, G i L, odpowiada trójstopniowości szkół ogólnokształcących: szkoła zawodowa stopnia niższego (N), oparta na podbudowie I szczebla szkoły powszechnej, odpowiada w zupełności szkole powszechnej, realizującej dwa albo trzy szczeble programowe, szkoła zawodowa stopnia gimnazjalnego (G), oparta zazwyczaj na podbudowie II szczebla programowego[1] — gimnazjum ogólnokształcącemu i szkoła zawodowa stopnia licealnego, oparta na programie gimnazjum ogólnokształcącego, — liceum ogólnokształcącemu. ✪ Szkoły zawodowe stopnia niższego mają charakter wy-

[1] Ustawa przewiduje możliwość oparcia jej również na III szczeblu.

 bitnie praktyczny; to znaczy, że program teoretyczny szkoły koncentruje się około praktycznej nauki zawodu w zakresie niezbędnym dla zrozumienia najbardziej typowych czynności wykonawczych przyszłego zawodowca. W związku z tem liczba godzin nauki poświęcana, poza praktyczną nauką zawodu, przedmiotom teoretycznym jest stosunkowo nieznaczna. W zależności od zawodu, do którego przygotowuje szkoła stopnia niższego, program jej rozłożony jest na 2 do 3 lat. ✪ Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego budują swój program na szerszej podstawie niż szkoły stopnia niższego, dając obok przygotowania praktycznego przygotowanie teoretyczne zawodowe oraz uwzględniając w potrzebnym zakresie wykształcenie ogólne. Zależnie od zawodu program szkół stopnia gimnazjalnego jest rozłożony na 2 do 4 lat. Dwuletnie szkoły tego stopnia będą występowały w nielicznych wypadkach przeważnie w grupie szkół gospodarstwa domowego i zawodów usługowych. ✪ Szkoły zawodowe stopnia licealnego dają, oprócz przygotowania praktycznego, głębsze przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w odpowiednim zakresie wykształcenie ogólne. Oparcie tych szkół na podbudowie ukończonego 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego da im niewątpliwie lepszy materjał uczniowski w porównaniu z materjałem, otrzymywanym przez obecne szkoły zawodowe, oparte na 6 klasach wygasającej 8-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej, nie dającej po 6 latach nauki zakończonej całości programowej. Dzięki wytworzonemu przez Ustawę o ustroju szkolnictwa podziałowi przyszłej średniej szkoły ogólnokształcącej na 2 zakończone i niezależne od siebie etapy, t. j. na gimnazjum i liceum, łatwiej i naturalniej będzie dokonywała się na granicy tych dwóch etapów pożądana selekcja młodzieży, której część, posiadająca ukończone z pewnemi uprawnieniami gimnazjum i mająca odpowiednie zainteresowania zawodowe, skieruje się do liceów zawodowych. Czas trwania nauki w tych szkołach wynosić będzie od 2 do 3 lat, przyczem przyjęcie do niektórych typów szkół zawodowych stopnia licealnego może być uzależnione od odbycia uprzedniej praktyki zawodowej, najwyżej jednorocznej. ✪ Programy szkół zawodowych wszelkich stopni będą tak ułożone, aby każdemu z absolwentów dawały zakończone podstawowe przygotowanie do pełnienia pewnych typowych funkcyj, związanych z przyszłym zawodem absolwenta. Przechodzenie absolwentów ze szkół zawodowych niższych stopni do szkół wyższych stopni nie może być maso-

wem i dotyczyć może jedynie jednostek odpowiednio uzdolnionych.
Wychodząc z założenia, że podbudową szkoły zawodowej, przypuśćmy, stopnia gimnazjalnego jest drugi (albo trzeci) szczebel programowy szkoły powszechnej, a szkoły zawodowej stopnia licealnego — gimnazjum ogólnokształcące, przejście do szkoły zawodowej wyższego stopnia uwarunkowane jest wyrównaniem wiadomości ogólnokształcących do poziomu, odpowiadającego podbudowie programowej szkoły zawodowej wyższego stopnia. W tym celu będą tworzone kursy ogólnokształcące, na których odpowiednio uzdolnieni absolwenci szkół zawodowych jednego stopnia, pragnący przejść do szkół wyższych stopni, będą mogli uzupełnić swe wykształcenie. Dla ścisłości wypada tu zaznaczyć, iż absolwenci szkół zawodowych stopnia niższego lub stopnia gimnazjalnego byliby w tym wypadku zwalniani od konieczności odbywania praktyki przedszkolnej w razie wstępowania do takich szkół stopnia licealnego pokrewnego zawodu, które uprzedniej praktyki będą wymagały. ✪ Niezależnie od szkół zawodowych typu zasadniczego organizowane będą szkoły mistrzów i szkoły nadzorców, oznaczone na wykresie literą M. Szkoły tej kategorji są przeznaczone dla wykwalifikowanych rzemieślników i pracowników przemysłowych lub technicznych i dają rozszerzenie wiedzy zawodowej. Ze względu na to, że czynności zawodowe t. zw. mistrzów (majstrów) i nadzorców mogą być wykonywane przez doświadczonych pracowników-instruktorów, umiejących należycie postawić i dojrzeć powierzoną im robotę, przyjmowane będą do tych szkół osoby, które złożyły egzamin czeladniczy lub posiadają inne przygotowanie, uznane przez Ministra W. R. i O. P. za wystarczające, oraz odbyły następnie 3-letnią praktykę zawodową. Okres trwania tej praktyki oznaczono na wykresie skrótem: pr. ✪ W myśl postanowień Ustawy o ustroju szkolnictwa powstałyby szkoły mistrzowskie dla pracowników rzemiosł, uznanych przez Ustawę przemysłową, np. ślusarstwa, stolarstwa, mularstwa (murarstwa), i szkoły, należące do kategorji szkół mistrzów lub nadzorców, przygotowujące pracowników przemysłowych lub technicznych, np. w dziedzinie elektrotechniki, w dziedzinie górnictwa i t. p. Zgodnie z art. 158 ustawy przemysłowej mogą być organizowane przy szkołach mistrzowskich rzemiosłowych specjalne komisje egzaminacyjne, przyznające absolwentom tych szkół, w wyniku pomyślnie złożonego przez nich egzaminu mistrzowskiego, tytuł zawodowy mistrza danego rzemiosła,

uprawniający do samoistnego prowadzenia rzemiosła, a następnie i do kierowania praktycznem kształceniem terminatorów. Ponieważ od kandydatów do szkół mistrzów rzemiosłowych wymagane jest posiadanie, przed odbyciem praktyki zawodowej (pr), świadectwa czeladniczego, przeto tem samem zostaje wykonany warunek zasadniczy niezbędny do uzyskania tytułu mistrza. ✪ Jak widać z wykresu, nauka teoretyczna w szkołach mistrzów może być oparta na programie II albo I szczebla szkoły powszechnej, po której kandydat odbywa termin w rzemiośle, połączony z zawodową szkołą dokształcającą D, wyzwala się na czeladnika i następnie przechodzi przez wspomnianą wyżej 3-letnią praktykę przed wstąpieniem do szkoły mistrzowskiej. Ponieważ art. 156 ustawy przemysłowej zezwala na tworzenie komisyj egzaminacyjnych również przy szkołach rzemieślniczych, przyczem absolwenci tych szkół po dodatnim wyniku egzaminu uzyskują świadectwa czeladnicze, przeto jasnem jest, że po przelaniu tych samych uprawnień na absolwentów szkół zawodowych stopnia niższego (nowego ustroju) będzie im przysługiwało prawo wstępowania do szkół mistrzów po odbyciu 3-letniej praktyki zawodowej. ✪ Wstęp do szkół kategorji mistrzów i nadzorców dla pracowników przemysłowych lub technicznych odbywa się podobnie, czyli zgodnie z wymaganiami wyobrażonemi na wykresie, z tą różnicą, że zamiast kwalifikacji »czeladniczej«, aktualnej tylko w zawodach rzemiosłowych, mogą być wymagane kwalifikacje, oparte na analogicznych miarodajnych zaświadczeniach. ✪ III. Szkoły przysposobienia zawodowego, w których nauczanie trwa tylko jeden rok, są przeznaczone dla absolwentów wszystkich szkół wszelkich stopni i dają elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód. Zasadniczo szkoły te powinny być tworzone dla tych zawodów, których elementy wiedzy dadzą się przyswoić w ciągu roku, naprz. w dziale kupiecko-handlowym, gospodarstwa domowego i t. d. Ustawa o ustroju szkolnictwa nie przesądza ani podbudowy programowej szkół przysposobienia zawodowego, ani wieku, w którym mają być przyjmowani kandydaci do tych szkół. Narazie przewidywać można szkoły o podbudowie III szczebla programowego szkoły powszechnej i o podbudowie gimnazjum, nie wyklucza to jednak możności przyjmowania do tych szkół młodzieży z wyższem przygotowaniem. Wiek kandydatów do szkół przysposobienia, opartych na III szczeblu szkoły powszechnej, będzie wynosił od lat 14 do 18, dla szkół opartych na gimnazjum, od 16 do 21 lat. Do szkół

przysposobienia będzie wstępowała taka młodzież, która, nie mając na widoku kształcenia się w szkołach zawodowych typu zasadniczego, zapragnie w krótszym okresie czasu nabyć podstawowe wiadomości praktyczne, wdrażające do pracy zawodowej. ✪ Sprawy wieku kandydatów, przyjmowanych na pierwszy rok nauczania do wszelkich szkół zawodowych, Ustawa o ustroju szkolnictwa nie załatwia ostatecznie ze względów zasadniczych, które mogą być brane w rachubę dopiero przy szczegółowem opracowywaniu odnośnych rozporządzeń wykonawczych. Ustawa określa jedynie tylko dolną granicę wieku i to w zupełności tylko dla szkół zawodowych stopnia niższego i licealnego, która dla pierwszych wynosi, zależnie od zawodu, co najmniej 13 lub 14 lat, a dla drugich — co najmniej 16 lat, ukończonych w danym roku kalendarzowym. Granica dolna wieku kandydatów do szkół stopnia gimnazjalnego, która również nie może schodzić poniżej 13 lat, zostanie określona przez Ministra W. R. i O. P. Przyjmowanie kandydatów w wieku 13 lat będzie miało miejsce tylko do szkół takich zawodów, które nie wymagają większego zasobu sił fizycznych. Zasadniczo dla szkół stopnia niższego i gimnazjalnego wiek dolny przyjmowania kandydatów będzie wynosił lat 14, ustawa jednak nie sprzeciwia się ewentualnemu podniesieniu dolnej granicy wieku, o ile jakiś zawód będzie tego wymagał. Minimalny wiek kandydatów do szkół zawodowych stopnia licealnego, wynoszący jak wspomniano, 16 lat, ściśle odpowiada najmłodszemu wiekowi młodzieży obu płci kończącej gimnazjum ogólnokształcące. W wypadkach, gdy przyjęcie do szkoły musiałoby być uwarunkowane odbyciem praktyki przedszkolnej, dolny ten wiek zostałby odpowiednio podwyższony. Co się tyczy górnej granicy wieku przyjmowania kandydatów do wszelkich szkół zawodowych, ustalenie jej pozostawia się całkowicie Ministrowi W. R. i O. P., który określi ją, licząc się z tem, że zbyt długa rozpiętość wieku na jednym roku nauki w szkole może wpływać ujemnie na wychowanie młodzieży i że uczniowie powinni kończyć szkołę o ile możności przed rozpoczęciem służby wojskowej. ✪ Przyjęcie uczniów do niektórych szkół typu zasadniczego może być w drodze rozporządzenia uzależnione od odbycia uprzedniej praktyki zawodowej. W niektórych zawodach, zwłaszcza w budownictwie lub rolnictwie, praktyka przedszkolna może przynieść niewątpliwe korzyści nie tylko przez zaznajomienie ucznia z pewnemi prostszemi technikami danego zawodu, lecz po części i przez to, że wdraża ona młodzież w realne warunki

 pracy zawodowej oraz pozwala zorjentować się czy dany zawód odpowiada jej upodobaniom, stając się w ten sposób znakomitym środkiem selekcyjnym. Znaczenie jednak praktyki przedszkolnej zależy niemal całkowicie od możności jej racjonalnego zorganizowania, a więc przedewszystkiem od ustosunkowania się do sprawy praktyk naszych sfer gospodarczych. Ponieważ w myśl przepisów o ochronie pracy młodocianych zatrudnienie praktykanta możliwe jest dopiero w wieku co najmniej lat 15, natomiast do szkół stopnia niższego i stopnia gimnazjalnego ma prawo wstępu młodzież w wieku przeciętnie lat 14, przeto wymaganie odbycia praktyki przedszkolnej może być stosowane jedynie do kandydatów odpowiednich szkół stopnia licealnego, w których minimalny wiek przyjęcia wynosi conajmniej lat 16. ✪ Uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły zawodowej może być również uzależnione od odbycia praktyki poszkolnej. Ten wyjątkowy wypadek może mieć miejsce w takiej szkole, w której wykonanie programu wymagałoby pewnych praktycznych zajęć dodatkowych po ukończeniu normalnej nauki na terenie szkoły. ✪ Jak już wspomniano, kursy zawodowe przeznaczone są dla osób, specjalizujących się w pewnych działach danego zawodu. Poza kształceniem w szkołach istnieje potrzeba dania zarobkującym już osobom, niezależnie od ich wieku, możności kształcenia się lub dokształcania w wyznaczonym ściślej kierunku zawodowym dla podniesienia się ich wyrobienia, a w związku z tem i ich szans zarobkowych. Rolę tę spełniają różne, przeważnie wieczorowe kursy specjalne, ogólnie omówione już w początku niniejszego artykułu. Czas trwania kursów zależny jest od potrzeb danej specjalności; kursy mogą być paroletnie, roczne, sezonowe, krótkoterminowe i doraźne. ✪ Dotychczasowa organizacja szkolnictwa zawodowego nie pozwala absolwentom szkół zawodowych najwyższego stopnia, t. j. szkół opartych na podbudowie 6 klas 8-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej, dostać się do szkoły wyższej inaczej jak poprzez maturę, co oczywiście wytwarza nieraz trudności nie do przezwyciężenia. Zmniejsza to w znacznym stopniu prestiż szkoły zawodowej i tamuje pęd do niej młodzieży najdzielniejszej i najambitniejszej. Ustawa o ustroju szkolnictwa wprowadza w odniesieniu do tego zagadnienia nową zasadę, w myśl której przywilej dostawania się do szkół wyższych przypada jednakowo w udziale nietylko młodzieży ze szkół ogólnokształcących, lecz w równej mierze ze szkół zawodowych. Jeżeli chodzi o rodzaj szkoły wyższej lub o wydział, na

jaki absolwenci poszczególnych szkół licealnych mogą być przyjmowani, oraz jakie warunki mają oni wypełnić, aby być przyjętymi do innej szkoły wyższej lub na inny wydział, ustali to rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. po zasięgnięciu opinji Rad Wydziałowych szkół akademickich. W związku z tem, co było powiedziano wyżej o przechodzeniu absolwentów szkół zawodowych niższych stopni do szkół wyższych stopni, Ustawa rozwiązuje w całej pełni problemat t. zw. »ulicy ślepej«, będący jednym z najaktualniejszych problematów szkolnictwa zawodowego. ——— H

PRACE USTROJOWE W DZIEDZINIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪ Ustawa z 11 marca 1932 r. wysuwa szkolnictwo zawodowe na jedno z naczelnych miejsc w ustroju szkolnictwa polskiego, przez skoordynowanie ze szkołami ogólnokształcącemi i uznanie wykształcenia zawodowego za równoważne z wykształceniem ogólnem oraz wielokrotne i w różnorodnej formie przewijające się w ustawie i jej motywach podkreślenie ważności dla Państwa i społeczeństwa polskiego tego działu kształcenia. Stanowisko zajęte przez ustawodawcę ma pierwszorzędne znaczenie. Pociągnąć ono musi za sobą całkowitą zmianę w ustosunkowaniu się ogółu do szkół zawodowych, przez podniesienie ich znaczenia i wartości w oczach społeczeństwa. Ciągle, choć powolnie wzrastające zrozumienie, że szkoła zawodowa nie jest szkołą »gorszą« lub »ostatecznem wyjściem« w stosunku do szkoły ogólnokształcącej, że umożliwia ona młodzieży szybsze zajęcie się pracą zawodową, stwarzając na wszystkich swych stopniach typ pełnowartościowego pracownika i obywatela, znajduje w nowej ustawie szkolnej wielkie poparcie i uzasadnienie, a wieloletnie wysiłki w kierunku zreformowania szkół zawodowych — swe ukoronowanie.

✪ Ustawa ustrojowa swemi postanowieniami nakłada na szkoły zawodowe specjalnie trudne i odpowiedzialne zadania, dając im jednocześnie poważne przywileje. I niewątpliwie, powodzenie reformy szkolnej w dużej mierze zależeć będzie od tego, czy szkoły zawodowe zadania swe spełnią, czy potrafią one stać się w oczach społeczeństwa tem zasadniczem i niezbędnem ogniwem w ustroju szkol-

 nym, jakiem jest ono w ustawie, czy odpowiedzą one potrzebom życia gospodarczego. ✪ Nastąpi to bowiem nie tylko jako konsekwencja zrównania ich uprawnień ze szkołami ogólnokształcącemi, skasowania »ślepych ulic« i t. p. Zależne jest to przedewszystkiem od »przydatności« szkoły zawodowej, od tych zupełnie realnych korzyści, jakie może i musi dać szkoła swym wychowankom przez bezpośrednie ich wprowadzenie do pracy na terenie gospodarczym oraz ułatwienie i przyśpieszenie — zależnie od uzdolnień — zajęcia właściwego stanowiska w warsztacie pracy. ✪ Z tego też względu realizacja ramowych zasad ustawy ustrojowej w odniesieniu do szkół zawodowych jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi, wymagającem wniknięcia w istotę szkolenia zawodowego, jej szczegółowej analizy i oparcia na tej podstawie nowej struktury szkół zawodowych, uwzględniającej potrzeby nowoczesnego organizmu gospodarczego w jego niezwykle różnorodnych, skomplikowanych i zmiennych formach i przejawach. ✪ Prace nad szczegółowem wypracowaniem ustroju szkół zawodowych w związku z ustawą ustrojową podjęte zostały przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego we wrześniu ub. r. przez powołany do życia referat ustrojowy szkół zawodowych w wydziale polityki oświatowej, łącznie z sekcją zawodową wydziału programowego, które podjęły wspólnie badanie zagadnienia, uzgadniając analizy i wnioski na zebraniach ustrojowej komisji międzydepartamentalnej. ✪ Zagadnieniem które należało rozwiązać przed przystąpieniem do tych prac było ustalenie ich celu i programu oraz wybór metody. ✪ Jako cel postawione zostało opracowanie nowego ustroju szkół zawodowych wszelkich typów i stopni. Opracowanie zatem obejmuje całość szkolnictwa we wszystkich działach, grupach i podgrupach zawodowych, i ma na celu ustalić najbardziej szczegółowo ustrój szkół a więc: klasyfikację szkół, ich rodzaje, typy i stopnie, cele nauczania w poszczególnych szkołach, ilość lat nauki, wiek uczniów, podbudowę programową, podstawę programową i ośrodek nauczania, kierunki i podstawy pracy wychowawczej, zasady selekcji uczniów i ich przechodzenia do innych szkół, wreszcie uprawnienia absolwentów cywilne i wojskowe. W analogicznych kierunkach zmierzać będą prace dla szkół zawodowych dokształcających, przyczem w tym dziale będą musiały być pozatem rozwiązane zagadnienia specjalne jako to: organizacji szkół dokształcających, wyodrębniania zawodów i ich łączenia w szkole, organizacji nauki, nauki wieczornej i dzien-

nej i t. p. ✪ Program prac przewiduje opracowanie zasad ustrojowych dla szkół typu zasadniczego i przysposobienia w odniesieniu do wszystkich zawodów, następnie zaś analogicznie dla szkół dokształcających zawodowych. ✪ Olbrzymi zakres tych prac z uwagi na różnorodność zawodów i różnorodność szkół pod względem stopnia organizacyjnego ilustruje zestawienie poniższe [1]. Tabelka nie

SZKOŁY		Jednostek	Wydziałów Oddziałów	Uczniów
Handlowe		184	—	19.532
Techniczne i instruktorskie . . .		50	118	10.724
Rzemieślnicze i rękodzieln.:	męskie	101	184	10.615
	żeńskie	95	—	8.514
Gospodarcze		38	—	5.500
Rolnicze i ogrodnicze		144	—	5.645
Dokształcające zawodowe		610	3.298	106.963

zawiera różnorodnych i licznych kursów zawodowych. ✪ Szkoły i kursy zawodowe uwzględniały — według swych nazw w r. 1930 — 183 różne specjalności, a klasyfikacja szkół według zawodów wykazuje, że szkoły te obejmują 64 główne podgrupy zawodowe. ✪ Każda niemal dziedzina życia gospodarczego potrzebuje pracowników o różnym stopniu wykształcenia ogólnego. Szkoły zawodowe muszą uwzględniać bogactwo form gospodarczych, muszą się do nich dostosować, a stąd jeśli mają odpowiadać potrzebom życia, muszą przedstawiać prawdziwą mozajkę pod względem ustrojowym. Obok tego ramy ustrojowe muszą być tak elastyczne, by mogły ujmować następujące ciągłe zmiany w potrzebach oraz nowe potrzeby życia gospodarczego, jeśli chodzi o przygotowanie pracowników. ✪ Dlatego też prace Ministerstwa musiały pójść przedewszystkiem w kierunku systematyki istniejących szkół, podzielenia ich na grupy i podgrupy, w obrębie których mogłyby się planowo rozwijać prace ustrojowe. Największą trudność w systematyce szkół nastręczał dział przemysłu i rzemiosła, w którym nie istnieją dotychczas jednolite kryterja podziału, opierającego się bądź na wyrobie, bądź surowcu, bądź

[1] Dane dla wszystkich szkół z wyjątkiem dokształcających i gospodarczych dotyczą 1931/32 r. Dla szkół gospodarczych r. 1928/29, dla dokształcających — r. 1929/30.

 procesie produkcji. ✪ W poniżej przedstawionej w zasadniczych linjach prowizorycznej klasyfikacji szkół zawodowych zasadą podziału jest przedewszystkiem pokrewieństwo pod względem programowym. W wypadkach wątpliwych należało jednak niekiedy stosować inne kryterja, jak materjał, wyrób, metody pracy i t. p.

DZIAŁ I. SZKOŁY PRZEMYSŁOWE

Grupa 1 — metalowe. Podgrupy: hutnicza, odlewnicza, mechaniczna, elektrotechniczna.

Grupa 2 — drzewna. Podgrupy: przemysłowo-leśna, stolarska, bednarska, kołodziejska, koszykarska.

Grupa 3 — włókiennicza. Podgrupy: przędzalnicza, tkacka, dziewiarska, farbiarsko-wykończalnicza.

Grupa 4 — mineralna. Podgrupy: szklana, ceramiczna i t. p.

Grupa 5 — budowlana i robót publicznych. Podgrupy: budowlana, drogowa, wodno-meljoracyjna, miernicza.

Grupa 6 — miernicza. Podgrupy: górnicza, miernictwa kopalnianego.

Grupa 7 — spożywcza. Podgrupy: cukiernicza, młynarska, piekarska, cukrownicza, przetwórcza, gorzelnicza, piwowarska.

Grupa 8 — chemiczna. Podgrupy: ogólna, gazownicza, garbarska, papiernicza.

Grupa 9 — odzieżowa. Podgrupy: krawiecka, modniarska, czapnicza, szewska, kamasznicza, bieliźniarska, hafciarska, koronkarska, kuśnierska, galanterji skórzanej, białoskórnicza, rymarska, tapicerska.

Grupa 10 — poligraficzna. Podgrupy: drukarska, litograficzna, chemigraficzna, fotograficzna.

Grupa 11 — innych zawodów. Podgrupy: introligatorstwo, zabawkarstwo, grawerstwo i t. p.

DZIAŁ II. SZKOŁY HANDLOWE

Grupa 1 — kupiecka. Podgrupy: ogólna, specjalna.

Grupa 2 — administracyjno-handlowa. Podgrupy: ogólna, specjalna.

DZIAŁ III. SZKOŁY ROLNICZE

Grupa 1 — rolnicza. Podgrupy: ogólna, hodowlana, upraw specjalnych.

Grupa 2 — o g r o d n i c z a. Podgrupy: ogólna, przetwórcza.
Grupa 3 — l e ś n a.

DZIAŁ IV. SZKOŁY GOSPODARSTWA DOMOWEGO I USŁUG

Grupa 1 — g o s p o d a r s t w a r o d z i n n e.
Grupa 2 — h o t e l a r s k o - r e s t a u r a c y j n a.
Grupa 3 — u s ł u g. Podgrupy: kucharstwo, fryzjerstwo, wychowawczynie niemowląt.

✪ Wyżej przytoczona dla orjentacji w zakresie prac ustrojowych tabela klasyfikacji szkół ma charakter p r o w i z o r y c z n y, pomocniczy, dla ustalenia planu pracy. W kilku punktach przydział zawodów jest czasowy i będzie korygowany w miarę postępu analizy zawodów. ✪ Przyjęta przy pracach ustrojowych metoda różni się zasadniczo od wszelkich, dotychczas stosowanych metod w tym dziale szkolnictwa. Będzie ona zastosowana do wszelkich rodzajów szkół zawodowych, co daje pewność jednolitego traktowania zagadnień i jednolitej struktury szkół, pozbawionej przypadkowości prac dorywczych. W tej skali znalazła ona w dziejach szkolnictwa zawodowego po raz pierwszy zastosowanie. ✪ Metoda polega na podejmowaniu zagadnienia szkolnictwa zawodowego od strony życia gospodarczego i jego potrzeb. Przyjęto za zasadę przeprowadzanie ścisłej, możliwie najgłębiej sięgającej, analizy poszczególnych działów gospodarczych pod względem: a) kategorji zatrudnionych w tych działach pracowników, b) wykonywanych przez nich czynności, c) potrzebnych im wiadomości zawodowych zasadniczych i pomocniczych, d) cech psychicznych i fizycznych. Każda podgrupa, albo grupa w powyższym podziale posiada swego referenta, którego zadaniem jest: charakterystyka danego działu pracy gospodarczej (np. gałęzi przemysłu) pod względem: rodzaju produkcji, liczby i charakteru warsztatów pracy, przebiegu produkcji, ilości zatrudnionych pracowników fizycznych i umysłowych i przypuszczalnego zapotrzebowania na nowe siły. Ta część referatu, zawierająca charakterystykę miejsc przyszłej pracy absolwentów szkół zawodowych jest traktowana w najbardziej zasadniczych i typowych zarysach, dając ogólne tło, na którem w dalszym ciągu zostaje podana szczegółowa charakterystyka wszystkich typowych funkcyj pracowniczych np.: robotników przyuczonych, rzemieślników, nadzorców, majstrów, techników warsztatowych, ruchu

 i konstruktorów. Charakterystyka ta obejmuje wszelkie typowe dla danego pracownika czynności, z wymienieniem metod pracy, wymagań stawianych pracownikom przez warsztaty pracy oraz objektywne stwierdzenie wiadomości i usprawnień zawodowych, jakie winien posiadać dany pracownik, jego ogólnego wykształcenia, właściwości psychicznych i ew. fizycznych. Analiza pomija wszystkie stanowiska kierownicze, osiągane drogą praktyki i uzdolnień indywidualnych, jak również stara się zastąpić, celem uniknięcia wątpliwości, tytuły zawodowe — nazwą pracownika, wynikającą z jego funkcyj (np. nazywając techników warsztatowych — obróbkowcami, rozdzielcami, kalkulatorami). ✪ Od analizy szczegółowej referent przechodzi do syntezy, łącząc pokrewne typy pracowników pod względem wykształcenia zawodowego i ogólnego oraz cech psychicznych, i stawia wnioski co do sposobów, w jaki mogą być kształcone poszczególne grupy zawodowców — czy drogą praktyki i dokształcania, czy też w szkołach specjalnych dla danego zawodu. W razie stwierdzenia potrzeby tworzenia szkół, referent ustala typ i stopień szkoły, poczem przeprowadza w ogólnym zarysie analizę programu i ustala potrzebną ilość lat nauki szkolnej. W ten sposób stworzony zarys szkoły jest w dalszych pracach uzupełniany wnioskami w odniesieniu do: podbudowy programowej (I, II, III szczebel programowy szkoły powszechnej, gimnazjum og. kszt.), praktyki przed szkołą, w czasie uczęszczania do niej i po jej ukończeniu, wieku uczniów (dolna i górna granica w związku z warunkami nauki praktycznej danego zawodu, względami wychowawczemi i t. p.), podstawy programowej, ośrodka nauczania, zasadniczych przedmiotów nauczania, selekcji uczniów, ich przechodzenia do innych szkół oraz uprawnień absolwentów. W odniesieniu do trzech ostatnich punktów wnioski formułowane są w sposób ogólny, szczegółowe bowiem ich przepracowanie będzie możliwe po ustaleniu programów zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak zawodowych. Przy opracowywaniu referatów brane są pod uwagę dane o szkolnictwie zawodowem zagranicą. ✪ Wypracowany referat wraz z wszystkiemi załącznikami, uzgodniony w odniesieniu do wniosków w łonie referatu ustrojowo-programowego, jest przedmiotem szczegółowej analizy w komisji, do składu której należą przedstawiciele właściwych wydziałów departamentu szkół zawodowych, sekcyj programowej i ustrojowej, pod przewodnictwem Podsekretarza Stanu K. Pierackiego. Obrady komisji doprowadzają do ustalenia podstawowych tez ustrojowych. Tezy we wszystkich działach szkół ujmo-

wane są według jednego schematu. Pierwszą częścią są tezy wstępne, reasumujące wnioski wynikające z referatu w odniesieniu do ogólnego celu szkół danego zawodu, kategoryj pracowników stosownie do ich funkcyj, łączenia funkcyj w osobie jednego pracownika, zasadniczych wiadomości i cech psychofizycznych, niezbędnych dla poszczególnych typów pracowników. Uzasadnieniem tych tez jest referat oraz analiza zawodu. ✪ Drugą częścią tez są tezy ogólne ustrojowe, ustalające grupy, typy i stopnie szkół dla danego zawodu albo gałęzi gospodarczej. Każda teza zaopatrzona jest w wyczerpujące motywy. ✪ Trzecią część tworzą tezy ustrojowe szczegółowe dla poszczególnych rodzajów i stopni szkół projektowanych. Tezy te dotyczą: celu szkoły, jej podbudowy programowej, wieku uczniów, warunków przyjęcia, podstawy programowej, ośrodka nauczania, praktyki, przechodzenia uczniów i uprawnień absolwentów. Obok tezy podawane jest jej uzasadnienie. ✪ Tezy ustrojowe, opracowane w powyższy sposób, są poddawane zaopinjowaniu właściwej sekcji Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, powołanej do życia rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 25.X.1932 r., w skład której wchodzą przedstawiciele: zainteresowanych ministerstw, sfer przemysłowo-gospodarczych, samorządu gospodarczego i instytucyj społeczno-oświatowych, znawcy zagadnienia, profesorowie i nauczyciele uczelni zawodowych oraz wyznaczeni przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego urzędnicy. ✪ Niezależnie od tego i w miarę potrzeby zbierane są opinje miarodajnych czynników z poza komisji, np. od wybitnych fachowców, znawców zagadnienia i t. p. Ustalone w referatach i tezach cechy psychofizyczne, posiadające znaczenie dla pracy wychowawczej w szkole, są rozpatrywane i korygowane przez znawców psychotechniki. ✪ Dopiero po ostatecznem zakończeniu tych prac, tezy ustrojowe będą ponownie przepracowane i w ostatecznej redakcji zatwierdzone przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, tworząc podstawę dalszych prac, przedewszystkiem prac programowych. ✪ Opracowywane obecnie tezy szczegółowe dotyczą szkół typu zasadniczego i szkół przysposobienia zawodowego. Po zakończeniu tych prac, co nastąpi w najbliższej przyszłości opracowane zostaną przy zastosowaniu analogicznej metody, tezy ustrojowe dla szkół dokształcających zawodowych. W ten sposób wyłoni się z ogólnych ram ustawy ustrojowej szkielet strukturalny szkolnictwa zawodowego, ujmujący w sposób jednolity wszyst-

 kie działy, grupy i podgrupy szkół zawodowych, oparty na wniknięciu w istotę zagadnienia i wszechstronnem jego rozważaniu z różnych punktów widzenia. ✪ Metoda prac ustrojowych przyjęta przez Ministerstwo czyni zadość tym postulatom i dążeniom, jakie wielokrotnie były wypowiadane przez zainteresowane czynniki w odniesieniu do reformy szkół zawodowych, celem ścisłego ich związania z potrzebami i wymaganiami życia gospodarczego, oparcia na jednolitych, ujętych w ścisły system zasadach. Daje też ona gwarancję, że szkolnictwo zawodowe będąc ściśle dostosowane do specyficznej struktury gospodarczej Polski, nie będzie niewolniczem naśladownictwem wzorów obcych, których przeszczepianie na nasz teren musiałoby dać rezultaty raczej negatywne. ✪ Nie znaczy to, oczywiście, by dotychczasowe bogate doświadczenia krajowe i zagraniczne nie były brane w rachubę. Przeciwnie — ujęte krytycznie na tle wnikliwych badań od strony potrzeb gospodarczych, zapewnią one pierwszorzędne wskazania dla dalszych prac nad nowym ustrojem szkolnictwa. ———— S. S.

REALIZACJA POWSZECHNEGO NAUCZANIA W ROKU SZKOLNYM 1932/33

✪ Analizując zagadnienie realizacji powszechnego nauczania, podkreślić zaraz na początku musimy, iż do cech jego istotnych i zasadniczych należy, obok powszechności, również i jakość. Rozdzielać tego nie można nawet w najbardziej ciężkich okresach bytu państwowego, nadrzędność bowiem jednego z tych czynników niewątpliwie podważyłaby całą wartość i skuteczność tak olbrzymiego, zbiorowego wysiłku. ✪ Rozpatrzmy naprzód sprawę powszechności. Nie jest rzeczą łatwą — nawet w czasach normalnych — zorjentować się w jej przejawach i wynikach, zwłaszcza jeśli do oceny mieszają się względy uboczne, pomniejszające zdolność właściwego, spokojnego i bezstronnego spojrzenia. Przyczynia się do tego, poza innemi czynnikami, niedostatecznie uregulowana ewidencja dzieci w wieku obowiązku szkolnego, wymagająca ciągle jeszcze doskonalenia, co nie jest ani proste, ani łatwe wobec tak różnorodnego, a często i zmiennego stosunku dziecka do przymusu szkolnego, w czem tak

wiele znaczą przedewszystkiem względy terenowe, materjalne rodziców, oraz fizyczne i psychiczne właściwości dziecka. Jeśli chodzi o względy terenowe, to sieć szkolna długo jeszcze będzie wymagała badania, regulowania i doskonalenia. Tego się nagle i na papierze nie tworzy. Pomijając, niewątpliwie przejściowe, trudności materjalne rodziców, nie pozwalające często na należytą frekwencję, podnieść należy niezwykłe trudności przy ewidencyjnem ujmowaniu niedomagań fizycznych i psychicznych dziecka. A wszystko to wpływa przecież i decyduje, czy, kiedy i jak obowiązek szkolny dziecka jest realizowany. ✪ Jakżeż zaś komplikuje się to wszystko w okresie gospodarczo trudnym i to, jak u nas, w Państwie, które niedawno odzyskało niepodległość? Gdy inne państwa, mając wypróbowany aparat administracyjny, nie potrzebowały się wysilać na normowanie tych, pozornie drugorzędnych spraw, z powszechnością nauczania związanych, u nas tworzy się wszystko od podstaw, często w warunkach niezwykle ciężkich. Na dokładne uporządkowanie tych spraw jeszcze sporo lat potrzeba. ✪ Orjentacja więc w tem zagadnieniu łatwo nie przychodzi. Trzeba uważnego wniknięcia, aby ocenić rozmiary osiągniętych rezultatów, ujrzeć zakres pracy celowej i stale naprzód postępującej. ✪ Przeprowadzona poniżej analiza pozwoli zorjentować się w bieżącej rzeczywistości i ogarnąć ogrom skomplikowanego zagadnienia: zmusi do poważnego zastanowienia się, dając w wyniku sąd niewątpliwie daleki od skrajnego a rozsiewanego często lekkomyślnie, równocześnie jednak dostatecznie realny w stosunku do oceny stanu oraz istotnych potrzeb szkolnictwa powszechnego. ✪ Rok szkolny 1929/30 jest przełomowym. Od niego bowiem rozpoczyna się wyraźnie przyrost dzieci roczników powojennych, który w r. szk. 1932/3 doszedł do maksymalnego nasilenia. Do roku 1928/9 zmniejszała się liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego, co, przy możności rozporządzania naogół wystarczającemi sumami budżetowemi na cele szkolne, oraz przy nieistnieniu większych trudności finansowych w samorządach terytorjalnych, stwarzało okres nadający się i jakby przeznaczony na to, by przygotować się do dalszej realizacji powszechnego nauczania w skomplikowanych warunkach nadchodzącego kryzysu gospodarczego. ✪ Okresu tego jednak nie wyzyskano w tym kierunku dostatecznie, trudno bowiem było przewidzieć taką ilość i takie nasilenie trudności, przedewszystkiem charakteru organizacyjnego. Czynione starania i przygotowywania w związku ze spodziewanym, wzmożonym napływem dzieci, a oparte

 na rachubach przedkryzysowych, okazały się niewystarczające. W tych warunkach i okolicznościach, w chłodnej analizie splotu zagadnień należało znaleźć takie sposoby zaradzenia grożącemu załamaniu się powszechnego nauczania, jakie stosowano dotąd w rzadkich wypadkach i to na terenach, na których powszechne nauczanie zawsze dotąd z trudnością było realizowane. Trzeba było sięgnąć do faktycznych, czy ustawowych możliwości, tkwiących w okręgach szkolnych, powiatach i poszczególnych szkołach, wskazać je i polecić wyzyskać w duchu bezwzględnej oszczędności, przy równoczesnem pilnem baczeniu, by nie przekraczać granicy, poza którą szkoła jako taka traci swą istotną wartość. Można to było uczynić tem bardziej, że przedtem nie liczono się bardzo z oszczędnością w organizowaniu szkół w poszczególnych powiatach i w okręgach szkolnych. ✪ Zastosowane nadzwyczajne środki organizacyjne znane są powszechnie, a zastosowanie ich w ramach obowiązujących ustaw zmusiło do jeszcze dokładniejszej, niemal precyzyjnej pracy organizacyjnej w szkołach, powiatach i okręgach, powodując rzeczywiście nieraz cięższe warunki pracy i dla dziecka, i dla nauczyciela. Takie postawienie sprawy uchroniło jednak od załamania się nieobliczalnego w skutkach. Rozpatrzmy rzecz szczegółowo. Decyzja w roku 1931 o zmniejszeniu liczby etatów — wobec przewidywanego przyrostu dzieci w wieku obowiązku szkolnego na r. szk. 1931/32 o 340.000 (wg. spisu grudniowego 1931 r. nawet o 363.000) postawiła władze szkolne w bardzo ciężkie położenie. Trzeba było pomieścić w szkołach możliwie największą liczbę dzieci, zwłaszcza tych, które parły na szkołę. ✪ W miastach sprawa była dość prosta: należało przedewszystkiem zlikwidować małe oddziały przez ich połączenie, powiększyć liczbę uczniów w oddziałach, zwiększyć obciążenie nauczyciela uczniami. Trudności zjawiły się w miastach mniejszych, gdzie szkoły były odrębne dla chłopców i dziewcząt. Duże trudności powstały we wsiach. Powiększanie liczby dzieci w szkołach wiejskich bez powiększania liczby etatów zaczęło często rozsadzać samą szkołę i paczyć jej normalną organizację. Wobec małych izb szkolnych zaczęły powstawać równoległe oddziały nawet w szkołach niższych stopni organizacyjnych, zaczęto też z konieczności łączyć najrozmaitsze oddziały w komplety lekcyjne i redukować godziny niektórych przedmiotów nauki. Pomimo to jedne szkoły nie były w możności przyjąć wszystkich dzieci przynależnych do nich, natomiast inne miały jeszcze dość wolnego miejsca, zwłaszcza w oddziałach

wyższych, dla roczników starszych, których frekwencja od lat pozostawiała wiele do życzenia. ✪ Jednocześnie trzeba było w bardzo krótkim czasie poczynić przesunięcia niedostatecznie wyzyskanych etatów z jednych miejscowości do innych. ✪ Można było tego dokonać tylko przez szybkie zastosowanie odpowiednich, najdokładniej przemyślanych metod pracy organizacyjnej i to we wszystkich komórkach od szkoły do Ministerstwa włącznie. I tu mają źródło wydane zarządzenia organizacyjne. Nie miejsce o nich szerzej mówić, zaznaczyć jeno należy, iż praca ta miała ponadto duże znaczenie i z tego względu, że pogłębiła należyty stosunek kierowników szkół do ich zadań, jako organizatorów szkół. Dotychczasowa bowiem praca organizacyjna kierownika, polegająca naogół wszędzie prawie wyłącznie na sporządzaniu t. zw. rozkładu lekcyj, który zatwierdzał inspektor szkolny, została zastąpiona pracą aktywną, polegającą na rozważeniu wszystkich czynników, od których istotnie zależna jest właściwa organizacja szkoły. ✪ W ten sposób zorganizowano poszczególne szkoły po raz pierwszy w sposób jednolity, co zmniejszyło do minimum ilość dodatkowych prac organizacyjnych — zwłaszcza przesunięć personalnych. Bez powyższej pracy organizacyjnej konieczne przesunięcie etatów między okręgami szkolnemi i powiatami byłoby niewątpliwie wprost nie do uskutecznienia w sposób planowy i terminowy. ✪ Dopiero po tak skrupulatnem opracowaniu organizacji nowego roku szkolnego można było zażądać szczegółowego sprawozdania o stanie szkół z dnia 15 września 1932 r. i to znów poraz pierwszy w sposób jednolity. ✪ Decydując się na ten termin, Ministerstwo zdawało sobie sprawę z trudności, związanych ze zbyt późnem, faktycznem rozpoczynaniem roku szkolnego ze strony wielu szkół wiejskich, ustaliło jednak ten termin ze względu na konieczność wywarcia należytego nacisku na zainteresowane czynniki, by nie opóźniano przygotowania pomieszczeń i nie lekceważono frekwencji dziecka, a w konsekwencji, nie zmniejszano ilości dni nauki w ciągu roku szkolnego. Dodatnią nadto stroną tak postawionej sprawy było, iż władze szkolne, po zapoznaniu się z faktycznym stanem, miały jeszcze możność dodatkowego, najrychlejszego usunięcia zauważonych braków w funkcjonowaniu szkoły. ✪ Na tym właśnie materjale, który, mimo niedociągnięć, posiada dostateczną wartość, opiera się ujęcie całości spraw, z powszechnem nauczaniem związanych. ✪ Liczby, poniżej wymienione, zaokrąglone, a dotyczące Rzeczypospolitej bez Śląska, mogą, oczywiście, ulec pewnym zmianom

 po przeliczeniu bardziej szczegółowych materjałów przez Główny Urząd Statystyczny.

LICZBA DZIECI W WIEKU SZKOLNYM

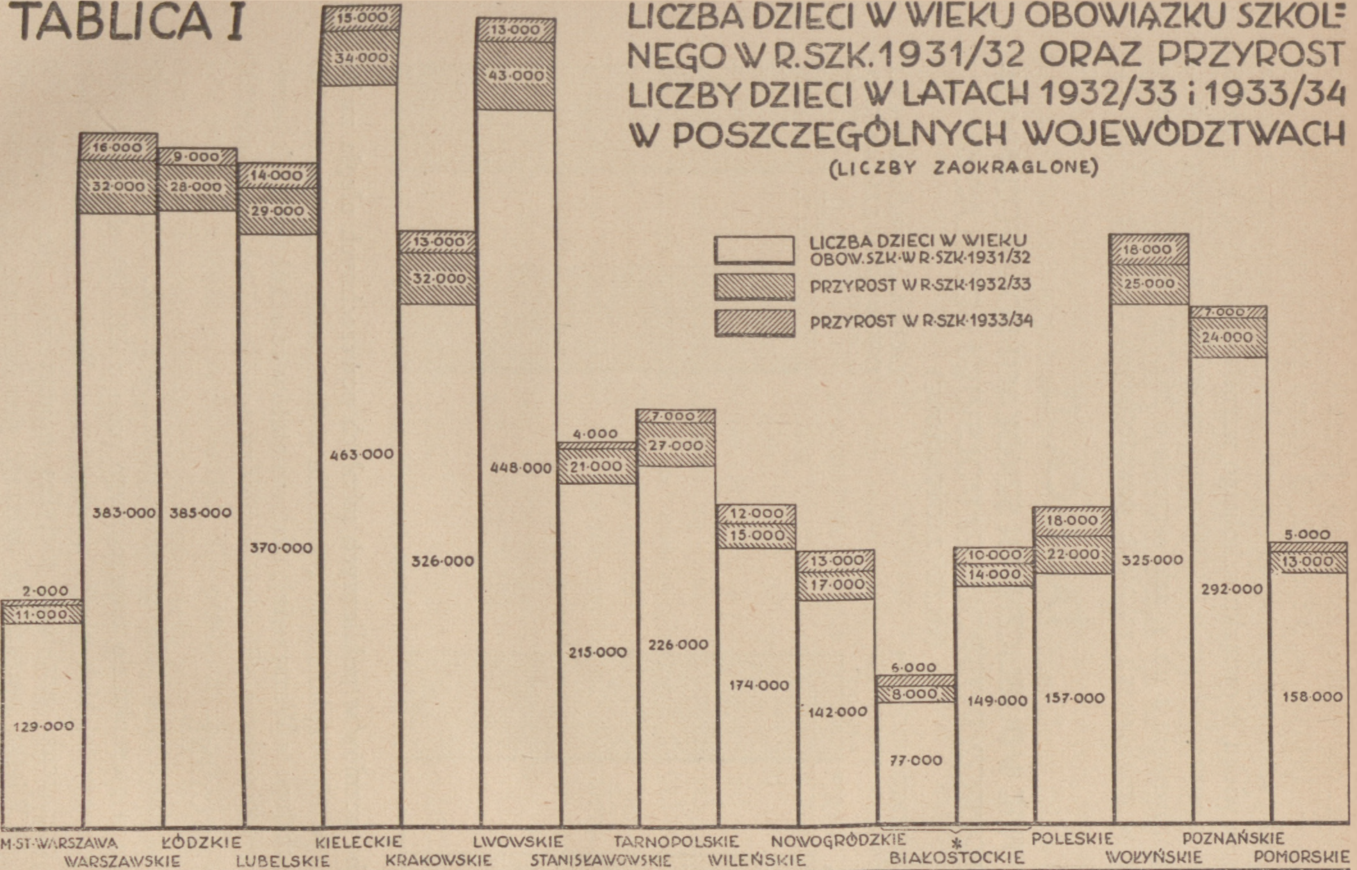
✪ Za podstawę obliczenia liczby dzieci w wieku szkolnym weźmiemy dane tymczasowe ze spisu ludności z grudnia 1931 r. Otóż według danych otrzymanych z tego spisu liczba dzieci roczników 1919—1925 (po uwzględnieniu wymieralności) wynosi 4.811.000, zaś liczba dzieci roczników 1918 — 1924, to jest dzieci, będących w wieku obowiązku szkolnego w roku szkolnym 1931/32 : 4.419.000. Liczba dzieci w r. szk. 1932/33 powiększyła się więc o 392.000, czyli o 8,9%. ✪ Przyrost dzieci w wieku obowiązku szkolnego osiągnął w r. szk. 1932/33 swoje maximum, w roku przyszłym przewidywany przyrost będzie już mniejszy, aczkolwiek jeszcze znacznie większy niż przyrost normalny. ✪ Tablica I [1] daje obraz przyrostu dzieci w poszczególnych województwach i okręgach szkolnych nietylko w r. szk. 1932/33, ale i na r. szk. 1933/34.

LICZBA UCZNIÓW W PUBL. SZKOŁACH POWSZECHNYCH

✪ Z pośród uczniów w publ. szkołach powsz. wyróżniamy uczniów w wieku obowiązku szkolnego. uczniów w wieku przedszkolnym (mających lat 6 lub mniej) i pozaszkolnych (mających lat 14 i więcej). Według zestawień, liczba uczniów w wieku obowiązku szkolnego, czyli uczniów z roczników 1919 — 1925, wynosi 4.040.000. ✪ Co się tyczy uczniów w wieku przedszkolnym i pozaszkolnym, to uczniów w publicznych szkołach powszechnych rocznika 1926-go jest 37.000, a rocznika 1918 i starszych roczników — 89.000, razem — 126.000. ✪ Z 37.000 uczniów rocznika 1926-go 26.000 uczniów przypada na województwa południowe, czego się można było spodziewać wobec tego, że do dnia 1 lipca 1932 r. wiek obowiązku szkolnego zaczynał się tam od skończonych 6 lat. Liczba przyjętych w tych województwach dzieci rocznika 1926 w stosunku do ogólnej liczby dzieci tego rocznika (197.780) stanowi jednak stosunkowo niewielką część, bo 13,3%. ✪ Uczniów więc ogółem w publicznych szkołach powszechnych jest 4.040.000 + 37.000 + 89.000 = 4.166.000. ✪ W roku ubiegłym w publicznych szkołach powszechnych było ogółem uczniów 3.904.000, w tem w wieku przed i pozaszkolnym 104.000

---

[1] W tablicach dla przejrzystości liczby zaokrąglono do setki albo tysiąca.



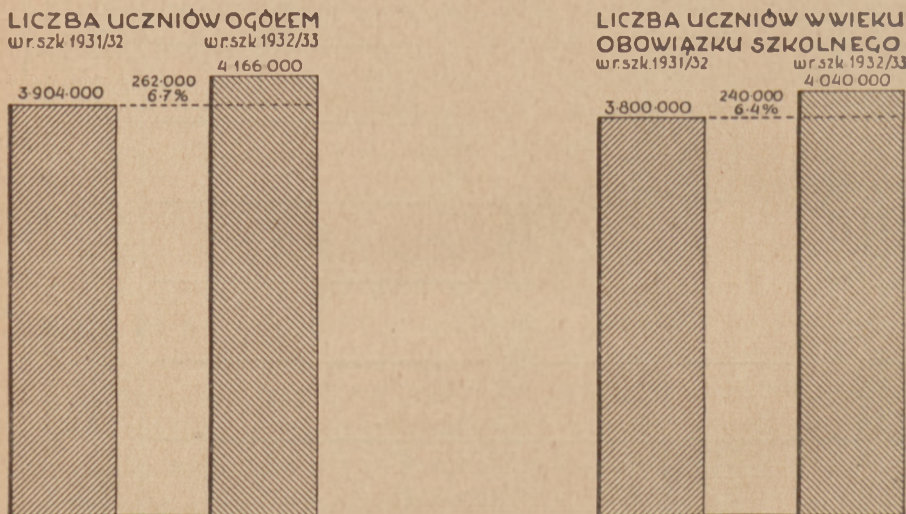
* Dane dla województwa białostockiego podano oddzielnie dla powiatów, należących do okręgu szkolnego wileńskiego i oddzielnie dla powiatów, należących do okręgu szkolnego brzeskiego.

a w wieku obowiązku szkolnego (roczniki 1918 — 1924) było 3.904.000 — 104.000 = 3.800.000. ✪ Jeżeli porównamy liczbę uczniów w roku szkolnym bieżącym i r. szk. ubiegłym, widzimy, że liczba uczniów w wieku obowiązku szkolnego wzrosła o 240.000, a w wieku przed — i pozaszkolnym o 22.000, czyli razem liczba uczniów w b. r. szk. w porównaniu z ub. r. szk. wzrosła o 262.000 (ok. 6,7%). Liczby uczniów w publicznych szkołach powszechnych ilustruje tablica II.

TABLICA II

UCZNIOWIE W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ BEZ ŚLĄSKA

(LICZBY ZAOKRĄGLONE)



✪ Liczba uczniów w publicznych szkołach powszechnych uległa zwiększeniu po 15 września, a to z powodu wykończenia dodatkowych izb szkolnych (np. w Warszawie), dodania etatów ze szkół średnich i uzupełniającego przesunięcia etatów między powiatami lub w powiatach.

IZBY LEKCYJNE

✪ Liczba uczniów w publ. szkołach powsz. w r. szk. 1931/32 powiększyła się w stosunku do poprzedniego roku o 281.000, chociaż liczba etatów nauczycielskich uległa zmniejszeniu. Spowodowało to zwiększenie obciążenia uczniami nietylko nauczyciela, ale i izby lekcyjnej. ✪ Wielką przeszkodą dalszego powiększania liczby uczniów

w szkołach były nieodpowiednie i zbyt małe izby lekcyjne, to też w warunkach zeszłorocznych, zwłaszcza na niektórych terenach, o dalszem wchłonięciu uczniów przez szkoły nie mogło być właściwie zupełnie mowy. ✪ Gdy wobec przeżywanego kryzysu trudno było podjąć normalną akcję budowlaną w celu uzyskania odpowiednich izb, władze szkolne poczęły wywierać nacisk na samorządy i rodziców w kierunku zamiany izb małych na bardziej odpowiednie przez wynajęcie większych, przez przeróbki izb użytkowanych, czy też wykończenie w budujących się budynkach potrzebnej ilości izb, a wreszcie podejmowanie budowy nowych szkół o programie minimalnym. Podjęcie tej akcji, zwłaszcza przez pobudzenie czynnika społecznego, zazwyczaj dotąd oglądającego się na pomoc Państwa, dało stosunkowo duże rezultaty. ✪ Pomijając województwa zachodnie, w których zarówno liczba izb lekcyjnych, jak i ich wielkość jest naogół dostateczna, na pozostałym terenie Polski w okresie od 1.X.1931 do 15.IX.1932 r. liczba izb małych znacznie się zmniejszyła, a mianowicie liczba izb o pow. do 20 m^2 spadła z 891 do 440, izb o pow. 20—24 m^2 — z 3.842 do 1.927, izb o pow. 24—30 m^2 — z 10.418 do 9.887, natomiast powiększyła się liczba izb większych, a mianowicie liczba izb o pow. 30—40 m^2 zwiększyła się z 13.943 do 15.327, izb o pow. 40—50 m^2 z 12.847 do 13.659 i izb o pow. ponad 50 m^2 z 11.553 do 12.158. ✪ W ten sposób ogólna powierzchnia podłogi izb powiększyła się o ok. 53.000 m^2, co przedewszystkiem umożliwiło przy mniejszej nawet liczbie izb lekcyjnych przyjęcie w r. b. 1932/33 większej liczby uczniów, niż w r. 1931/32.

ETATY NAUCZYCIELSKIE I OBCIĄŻENIE NAUCZYCIELI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH

✪ W bież. r. szk., 1932/33, mimo powiększenia się liczby uczniów w publ. szkołach powsz. o 262.000, liczba budżetowych etatów nauczycielskich nie zwiększyła się, wskutek czego wzrosło obciążenie nauczycieli uczniami. ✪ W r. szk. 1931/32 na 3.904.000 uczniów było etatów nauczycielskich przydzielonych dla publicznych szkół powszechnych 66.198. Średnie obciążenie jednego etatu wynosiło więc w r. szk. 1931/32 — 59 uczn. na nauczyciela. ✪ W r. b. 1932/33 przy liczbie uczniów w publicznych szkołach powszechnych 4.166.000 liczba etatów nauczycielskich przydzielonych dla publicznych szkół powszechnych według stanu z 15. IX. 1932 r. wynosiła 66.156. Średnie więc obciążenie jednego etatu, biorąc pod uwagę tylko etaty nauczyciel-

 skie budżetowe, wynosiło 63 uczni na naucz. ✪ Rzeczywiste jednak, faktyczne obciążenie jest mniejsze, ponieważ pewną liczbę etatów w całości lub częściowo przydzielono do szkół powszechnych ze szkolnictwa średniego, nadto w niektórych punktach dopuszczono do pracy nauczycieli praktykantów. ✪ Obciążenie nauczyciela wykazuje dość duże wahanie w zależności od stopnia organizacyjnego szkół oraz liczby uczniów w szkole. Jeżeli przyjmiemy, że liczba nauczycieli w szkołach do 6-klasowych włącznie odpowiada stopniowi organizacyjnemu, to możemy obliczyć średnie obciążenie nauczycieli w szkołach różnych stopni organizacyjnych. ✪ Dane te zawiera tablica III. ✪ Obciążenie nauczycieli jest również różne na poszczególnych terenach, chociaż w r. 1932/33 średnie obciążenie nauczycieli w poszczególnych okręgach szkolnych znacznie się wyrównało w porównaniu z rokiem ubiegłym. ✪ Poza okręgiem szkolnym poznańskim, gdzie średnie obciążenie wynosi 55, waha się ono od 60,7 (okrąg warszawski) do 69 (okrąg łucki). W pozostałych okręgach obciążenie to wynosi dla okręgu lwowskiego 64, wileńskiego i krakowskiego po 65, brzeskiego 67,6. ✪ Wyżej podane liczby dają nam pojęcie o średniem, teoretycznem obciążeniu nauczyciela. W poszczególnych jednak szkołach widzimy bardzo duże wahania, zwłaszcza w szkołach niżej zorganizowanych. Dalsze wyrównywanie obciążenia jest bardzo trudne, często niewykonalne bez uzyskania nowych izb szkolnych, względnie sił nauczycielskich.

Tablica III.
ŚREDNIA LICZBA UCZNIÓW I OBCIĄŻENIE NAUCZYCIELA W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ BEZ ŚLĄSKA.

Stopień organizacyjny szkoły	1 kl.	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.
w roku szkolnym 1931/32						
Liczba uczniów w szkole	69	123	179	233	283	329
Liczba uczniów na 1 naucz.	69	62	59	58	57	55
w roku szkolnym 1932/33						
Liczba uczniów w szkole	73	131	187	240	289	342
Liczba uczniów na 1 naucz.	73	66	62	60	59	57

LICZBA I ORGANIZACJA PUBL. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

✪ W bieżącym r. szk. 1932/33 organizacja publicznego szkolnictwa powszechnego nie uległa większym zmianom, jeżeli idzie o liczbę

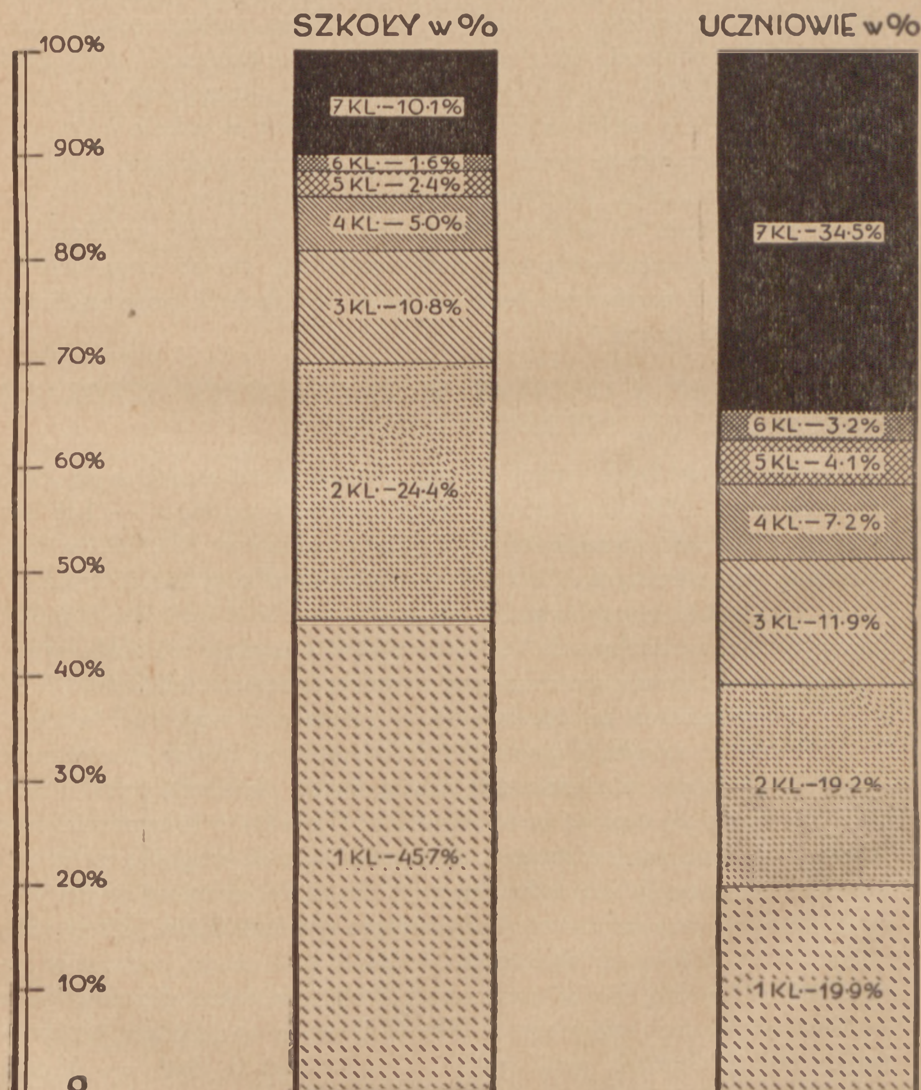
szkół i formalny stopień organizacyjny. ✪ Publicznych szkół powszechnych w Rzeczypospolitej bez Śląska było w r. 1931/32 — 24.804, a jest w b. r. 1932/33 — 24.852, czyli ogólna liczba szkół zwiększyła się o 48. ✪ Największej zmianie uległa liczba szkół 1-klasowych. W r. ub. było tych szkół 11.246, w r. bież. jest ich 11,348, czyli więcej o 102 szkoły. ✪ Powiększenie to wiąże się z koniecznością utworzenia szkół w miejscowościach dotychczas bezszkolnych. Zmiany w liczbie szkół innych stopni organizacyjnych są stosunkowo niewielkie, a spowodowane zostały przeważnie przesunięciami etatów między szkołami. ✪ Jeżeli zmiany w organizacji szkół pod względem ich liczby lub formalnych stopni organizacyjnych były niewielkie, to zmiany wewnętrznej organizacji pracy w szkole były często znaczne, wywołane przez nietypowe łączenie oddziałów, redukcję godzin nauczania, kasowanie wyższych oddziałów i t. p. ✪ Tablica IV obrazuje w liczbach względnych organizację publicznego szkolnictwa powszechnego tak pod względem stopni organizacyjnych, jak i pod względem ilości uczniów w szkołach powszechnych poszczególnych stopni.

LICZBA SZKÓŁ I UCZNIÓW W PRYWATNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH I INNYCH

✪ Liczba prywatnych szkół powszechnych oraz uczniów w tych szkołach w r. 1931/32 wynosiła: szkół 1.464, a uczniów — 128.523, w r. b., 1932/33, wynosi: szkół 1.361, a uczniów 121.938, w tem w wieku pozaszkolnym 10.600, a w wieku szkolnym 111.338. Zatem liczba tych szkół zmniejszyłaby się o 103, a liczba uczniów o 6.585. Zmniejszenie się liczby szkół i liczby uczniów wydaje się mało prawdopodobne. Zdaje się potwierdzać to przypuszczenie okoliczność, że w 9 województwach na 16, a więc w większości województw, liczba uczniów w szkołach prywatnych zwiększyła się w porównaniu z rokiem ubiegłym. Rzekome zaś zmniejszenie się liczby szkół i uczniów tłumaczy się tem, iż w terminie 15.IX nie były jeszcze niektóre szkoły prywatne zorganizowane. ✪ Aczkolwiek ze względu na wyżej wymienione powody możnaby przyjąć, że liczba uczniów w prywatnych szkołach powszechnych jest conajmniej takaż sama, jak w roku ubiegłym, w niniejszem obliczeniu bierzemy pod uwagę podaną w zestawieniach ogólną liczbę uczniów 122.000, w czem uczniów poza wiekiem obowiązku szkolnego 11.000. ✪ Uczniów w szkołach »innych« (poza powszechnemi, publicznemi i prywatnemi) jest — 74.000.

TABLICA IV

PUBLICZNE SZKOŁY POWSZECHNE I UCZNIOWIE W NICH W LICZBACH WZGLĘDNYCH W RZECZYPOSP. POLSKIEJ BEZ ŚLĄSKA W R·SZK·1932/33



Te »inne« szkoły obejmują szkoły ćwiczeń, szkoły średnie (klasy wstępne i niższe do III włącznie) oraz szkoły specjalne.

WYPEŁNIANIE OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

✪ Stopień wypełniania obowiązku szkolnego (stopień realizacji powszechnego nauczania) mierzymy liczbą procentową uczniów w szkołach, będących w wieku obowiązku szkolnego, w stosunku do wszystkich dzieci w tym wieku. Liczba uczniów w wieku obowiązku szkolnego wynosi, jak wyżej zaznaczono, w publ. szkołach powsz. 4.040.000, w prywatnych szkołach powsz. 111.000 i w szkołach »innego typu« 74.000, razem 4.225.000. Stopień realizacji powszechnego nauczania przy liczbie wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego w wysokości 4.811.000 wynosi więc 87,9%. ✪ Porównać jednak tak wyliczonego stopnia realizacji powszechnego nauczania w roku bieżącym z latami ubiegłemi nie możemy, gdyż w corocznych zestawieniach statystycznych nie mamy wyodrębnionych uczniów w wieku obowiązku szkolnego. ✪ Mierzymy również stopień realizacji powszechnego nauczania w inny sposób, a mianowicie liczbą procentową wszystkich uczniów, nietylko w wieku obowiązku szkolnego, ale i w wieku przed i pozaszkolnym, w publicznych i prywatnych szkołach oraz uczniów w klasach niższych w szkołach »innego« typu, odpowiadających poziomowi szkół powszechnych, w stosunku do liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Tak wyliczony stopień realizacji powszechnego nauczania daje właściwie pojęcie o stosunku liczby miejsc w szkołach powszechnych i odpowiadających poziomowi szkół powszechnych klasach »innych« szkół do liczby miejsc potrzebnych dla wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego. ✪ Liczba wszystkich uczniów w omawianych szkołach wynosi 4.166.000 + 122.000 + 74.000 = 4.362.000. ✪ Wyliczając przy tej liczbie uczniów stopień realizacji powszechnego nauczania, otrzymamy na bieżący rok 1932/33 — 90,7%, oczywiście więcej, niż wyżej podano, gdyż w liczbie uczniów są również uczniowie w wieku przedszkolnym oraz uczniowie poza wiekiem obowiązku szkolnego. ✪ Tak wyliczony stopień realizacji powszechnego nauczania dla r. szk. 1932/33 możemy porównać ze stopniem realizacji w tenże sposób wyliczanym przez G. U. S. w latach ubiegłych. Tablica V podaje stopień realizacji dla poszczególnych lat w okresie od r. szk. 1927/28 do r. 1932/33. Dane liczbowe tej tablicy przedstawione są również graficznie (tablice VI i VII). Z tablic tych widać, że liczba dzieci

Tablica V.

STOPIEŃ REALIZACJI POWSZECHNEGO NAUCZANIA W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ BEZ ŚLĄSKA.

obliczony w/g zasad przyjętych przez G. U. S. (liczby zaokrąglone).

Rok szkolny	Dzieci 1	Uczniowie 2	
		liczba	%
1927/28	3 564 000	3 266 000	91,6
1928/29	3 521 000	3 376 000	95,9
1929/30	3 751 000	3 591 000	95,6
1930/31	4 069 000	3 840 000	94,4
1931/32	4 419 000	4 134 000	93,8
1932/33	4 811 000	4 362 000	90,7

przed rokiem 1928/29 zmniejszała się, w r. 1928/29 spadła do minimum, a od tego roku wzrasta i to w silnej mierze. Liczba uczniów natomiast chociaż stale również wzrasta, podnosi się jednakże w stosunku mniejszym, niż postępuje po roku 1928/29 przyrost dzieci. Nic też dziwnego, że stopień realizacji powszechnego nauczania zmniejsza się. ✪ Rozpatrzmy liczby bezwzględne. W roku szk. bieżącym (1932/33) mamy dzieci roczników 1919 — 1925 4.811.000, a uczniów tychże roczników 4.225.000, czyli wypadałoby, że »poza szkołą« jest aż 586.000 dzieci w wieku obowiązku szkolnego. ✪ Jeżeli chodzi o stan obecny, to należy stwierdzić, że takiego nacisku na szkołę, jakiego należałoby się spodziewać przy liczbie 586.000 dzieci poza szkołą, bezwzględnie niema i nie może być z przyczyn poniżej podanych. ✪ Przy obliczaniu stopnia wypełnienia obowiązku szkolnego przyjęliśmy, że w wieku obowiązku szkolnego w całej Rz. P. bez Śląska są wszystkie dzieci roczników 1919 — 1925. Tymczasem w 4-ch województwach południowych jest inaczej. W tych województwach (krakowskiem, lwowskiem, stanisławowskiem

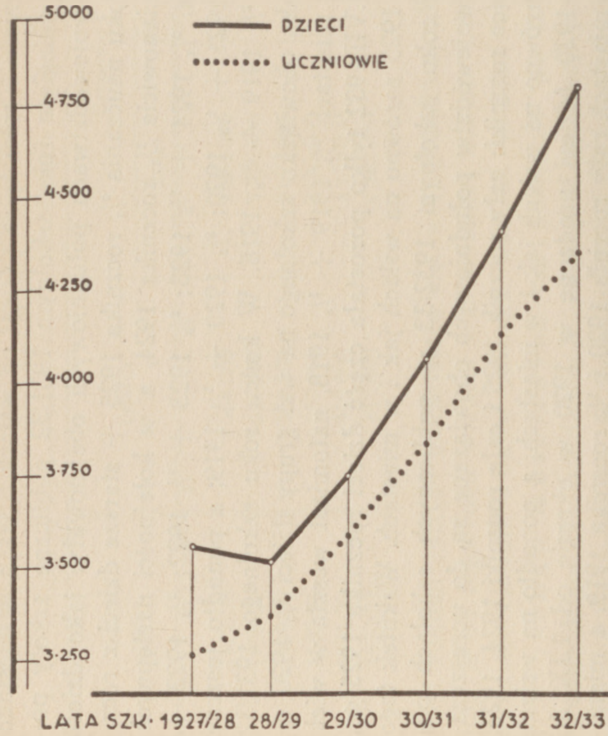
---

1 Rubryka ta obejmuje dzieci siedmiu pełnych roczników we wszystkich województwach, t. j. centralnych, zachodnich, wschodnich oraz południowych, chociaż w województwach południowych wiek obowiązku szkolnego tylko w niektórych miejscowościach (w miastach) trwał lat siedem, a w pozostałych — sześć lat. 2 Rubryka ta obejmuje uczniów szkół powszechnych, szkół ćwiczeń, szkół specjalnych oraz niższych klas (do III-ej włącznie) szkół średnich ogólnokształcących, bez względu na wiek.

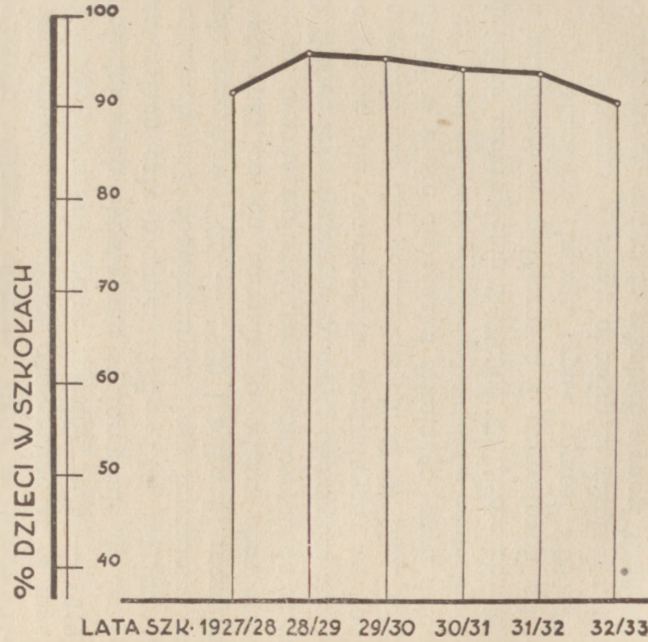
i tarnopolskiem) do dnia 1 lipca 1932 r. obowiązek szkolny zaczynał się po ukończeniu 6 roku życia i trwał na wsiach 6 lat, a w miastach 7 lat. ✪ W ubiegłym roku szkolnym 1931/32 publiczne szkoły powszechne w województwach południowych obejmowały: jako dzieci pierwszego roku nauczania $^{2}/_{3}$ rocznika 1925 + starsze dzieci z rocznika 1924, mianowicie $^{1}/_{3}$ rocznika 1924, a w kolejności następnych lat nauczania, $^{2}/_{3}$ 1924 + $^{1}/_{3}$ 1923; $^{2}/_{3}$ 1923 + $^{1}/_{3}$ 1922; $^{2}/_{3}$ 1922 + $^{1}/_{3}$ 1921; $^{2}/_{3}$ 1921 + $^{1}/_{3}$ 1920; $^{2}/_{3}$ 1920 + $^{1}/_{3}$ 1919, a ponadto jeszcze w miastach $^{2}/_{3}$ 1919 + $^{1}/_{3}$ 1918. W końcu roku szkolnego 1931/32 wyszły z wieku obowiązku szkolnego na wsi grupy dzieci $^{2}/_{3}$ 1920 + $^{1}/_{3}$ 1919, a w miastach $^{2}/_{3}$ 1919 + $^{1}/_{3}$ 1918, natomiast weszła w wiek szkolny po 1.VII.1932 tylko pozostała część dzieci rocznika 1925-go, t. j. $^{1}/_{3}$ rocz. 1925 zarówno na wsiach jak i w miastach. Wskutek tego w bieżącym roku szkolnym 1932/33 w publicznych szkołach powszechnych województw południowych obowiązane są do uczęszczania następujące roczniki: cały rocznik 1925 i całe roczniki 1924, 1923, 1922, 1921 zarówno na wsiach jak i w miastach, a ponadto na wsiach $^{1}/_{3}$ rocznika 1920 (dzieci urodzone w 1920 w okresie od 1.IX do 31.XII), a w miastach cały rocznik 1920 i $^{1}/_{3}$ rocznika 1919, a mianowicie dzieci urodzone w r. 1919 w okresie od 1.IX do 31.XII włącznie. ✪ Jak z powyższego widzimy, obecnie, kiedy w województwach centralnych, wschodnich i zachodnich obowiązane są w myśl przepisów do uczęszczania do szkoły pełne roczniki 1925 — 1919, w województwach południowych obowiązane są formalnie do uczęszczania do szkół na wsiach całe roczniki 1925 — 1921 i tylko $^{1}/_{3}$ rocznika 1920, w miastach zaś obowiązanych jest formalnie do uczęszczania 6 całych roczników 1925 — 1920 i tylko $^{1}/_{3}$ rocznika 1919-go. Odmienne stosunki co do formalnego wieku obowiązku szkolnego trwać będą na terenie województw południowych do roku szkolnego 1939/40. ✪ Wobec tego sprawę wykonania obowiązku szkolnego rozpatrzymy odrębnie dla województw centralnych, wschodnich i zachodnich, odrębnie zaś dla południowych. ✪ W bież. roku szkolnym, 1932/33, dzieci w wieku obowiązku szkolnego, czyli dzieci roczników 1919 — 1925, jest na terytorjach województw centralnych, wschodnich i zachodnich w zaokrągleniu 3.479.000. ✪ Liczba uczniów w wieku obowiązku szkolnego w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych oraz szkołach »innego typu« wynosi 3.085.000, wszystkich zaś uczniów, zarówno w wieku obowiązku szkolnego, jak i w wieku przed i pozaszkolnym, w tychże szkołach wynosi 3.180.200.

STOPIEŃ REALIZACJI POWSZECHNEGO NAUCZANIA

TABLICA VI



TABLICA VII



✪ Dzieci w wieku obowiązku szkolnego jest »poza szkołą« na terenie województw centralnych, wschodnich i zachodnich 394.000. W tej liczbie dzieci uczących się w domu oraz dzieci, które zwolniono od obowiązku szkolnego lub którym ten obowiązek odroczono, jest 87.000. Z pośród pozostałych 307.000 jest na terenach województw centralnych i wschodnich około 190.000 dzieci, które przeważnie uczęszczały do szkół, głównie niżej zorganizowanych, w przeciągu 3 do 5 lat, pozostaje więc ok. 117.000 dzieci, które nie były przyjęte do szkół bądź z braku etatu, bądź z braku izby lekcyjnej. ✪ Na terenach województw południowych (krakowskiego, lwowskiego, stanisławowskiego i tarnopolskiego) wszystkich dzieci roczników 1919 — 1925 jest według tymczasowego zestawienia ze spisu ludności 1.332.000. ✪ Uczniów tychże roczników w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych oraz szkołach »innego typu« jest 1.141.000, a wszystkich uczniów, zarówno roczników 1919 — 1925 (1.141.000), jak i rocznika 1926 oraz rocznika 1918 i starszych (41.000), jest 1.182.000. ✪ Dzieci roczników 1919 — 1925, które są »poza szkołą«, jest więc na terenie województw południowych 191.000. ✪ Inne zupełnie jednak otrzymamy liczby dzieci »poza szkołą«, jeżeli za podstawę obliczeń weźmiemy liczbę dzieci w wieku takim, jaki w myśl przepisów obowiązuje na terenie omawianych województw południowych. ✪ Na terenie tych województw, jak już wyjaśniono, w wieku obowiązku szkolnego są w r. szk. 1932/33 pełne roczniki 1925 — 1921, rocznik 1920 w całości tylko w miastach, $^1/_3$ rocznika 1920 we wsiach i wreszcie $^1/_3$ rocznika 1919, ale tylko w miastach. Biorąc za podstawę obliczeń dane spisowe, i uwzględniając wymieralność, otrzymujemy jako liczbę dzieci będących w formalnym wieku obowiązku szkolnego — 1.083.000, czyli mniej o ok. 249.000, niż przy pierwszem założeniu. ✪ Z ogólnej wyżej podanej liczby uczniów w szkołach 1.182.000 jest uczniów w formalnym wieku obowiązku szkolnego 1.019.000, oczywiście mniej niż przy pierwszem założeniu, ale za to liczba uczniów, będących poza formalnym wiekiem obowiązku szkolnego, wzrośnie z 41.000 do 163.000. ✪ Ogólna liczba dzieci »poza szkołą« wyniesie wówczas 64.000 zamiast poprzedniej 191.000. ✪ W tej liczbie mieszczą się dzieci zarówno uczące się w domu, jak zwolnione od obowiązku szkolnego oraz te, którym odroczono obowiązek szkolny, a wreszcie te, które nie znalazły się w szkole, przeważnie ze względu na znaczną odległość zamieszkiwania od szkoły. ✪ Zestawiając dane dotyczące wykonania obo-

 wiązku szkolnego dla Rzeczypospolitej Polskiej bez Śląska przy założeniu, że wiek obowiązku szkolnego obejmuje pełne roczniki 1925—1919 na terenie województw centralnych, zachodnich i wschodnich, a na terenie województw południowych obejmuje pełne roczniki 1925 — 1921 i niepełne roczniki 1920 i 1919, otrzymamy następujące wyniki:

Dzieci w wieku obowiązku szkolnego	4.562.000
Uczniów w szkołach ogółem	4.362.000
Uczniów w szkołach w wieku ob. szk.	4.104.000
Uczniów w szkołach w wieku poza ob. szk.	258.000
Stopień wypełniania obowiązku szkolnego przy liczeniu tylko uczniów w wieku ob. szk.	90.0%
Stopień wypełnienia ob. szk. przy liczeniu wszystkich uczniów	95.6%
Uczniów w publicznych szkołach powszechn.	4.166.000
Uczniów w publicznych szkołach powszechn. w wieku ob. szk.	3.923.000
Uczniów w publicznych szkołach powszechn. poza wiekiem ob. szk.	243.000
Dzieci w wieku ob. szkoln. »poza szkołą«	458.000
W tem:	
Dzieci uczących się w domu, dzieci, którym odroczono ob. szk. oraz dzieci, które zwolniono od ob. szk.	143.000
Dzieci, które nie uczęszczają do szkoły, ale przeszły przynajmniej częściowo przez szkołę	190.000
Dzieci, które nie zostały przyjęte i nie zostały pociągnięte do ob. szk. a nie przeszły nawet częściowo przez szkołę	125.000

✪ Z powyższych zestawień widzimy, że dzieci »poza szkołą«, które należałoby pociągnąć do nauki, jest 315.000. Gdybyśmy od tej liczby odjęli 190.000 dzieci, które przeszły przeważnie częściowo przez szkołę, — pozostanie jeszcze 125.000, które nie były w szkole, a które powinny się w niej znaleźć. ✪ Zaznaczyć tu wyraźnie należy, że w liczbie dzieci »poza szkołą« mieszczą się wszystkie dzieci, a więc i takie, które możnaby nazwać »nieściągalnemi«, którym przy dobrej nawet konjunkturze finansowej Państwa trudno, a nawet często niemożliwe byłoby danie szkoły ze względu na rozproszenie wielkiej ilości osiedli o bardzo małem skupieniu ludności. Przykładem może być okrąg brzeski, w którym znajduje się 10.000 dzieci pozbawionych szkoły, a zamieszkałych w 1.135 miejscowościach (przeciętnie 9-ro dzieci na miejscowość). W takich wypadkach tylko nauczyciel wędrowny, a czasem dowożenie mogłoby stanowić poważniejszy środek zmniejszenia liczby dzieci pozbawionych nauki. ✪ Ponieważ na Śląsku, w terminie sprawozdawczym, wykazano pu-

blicznych szkół powszechnych — 634, prywatnych — 28 (razem 662), uczniów w publicznych szkołach powszechnych — 219.503, w prywatnych 3.981, w innych klasach, odpowiadających poziomowi szkół powszechnych,—3.790 (razem 227.274), — w całem Państwie wraz ze Śląskiem otrzymamy: publicznych szkół powszechnych 25.486, prywatnych — 1.389 (razem 26.875), uczniów w publicznych szkołach powszechnych — 4.384.846, w prywatnych 125.919, w innych klasach, odpowiadających poziomowi szkół powszechnych — 77.590, razem 4.588.355.

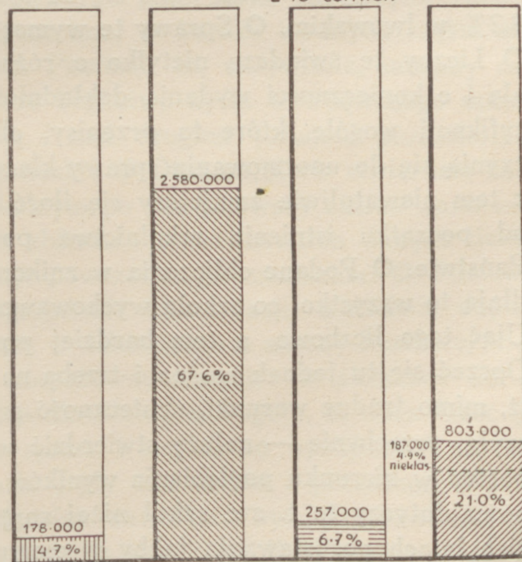
✪ Tyle co do sprawy powszechności nauczania. ✪ Rozpatrzmy teraz pokrótce drugą część zagadnienia: jakość i skuteczność. Na czoło wysuwa się tutaj przedewszystkiem sprawa wyników pracy ucznia i nauczyciela, co zilustrować można liczbowo jedynie, badając promowanie uczniów oraz ukończenie przez nich szkoły. ✪ W roku ubiegłym zainicjowano w okręgach walkę z drugorocznością. Przepełnienie jednak szkół, zwiększone obciążenie nauczycieli i nierównomierna frekwencja utrudniają osiągnięcie w krótkim czasie odpowiednich wyników. Załączona tablica VIII ujmuje wyniki klasyfikacji

TABLICA VIII

NA OGÓLNĄ SUMĘ 3·818·000 UCZN·

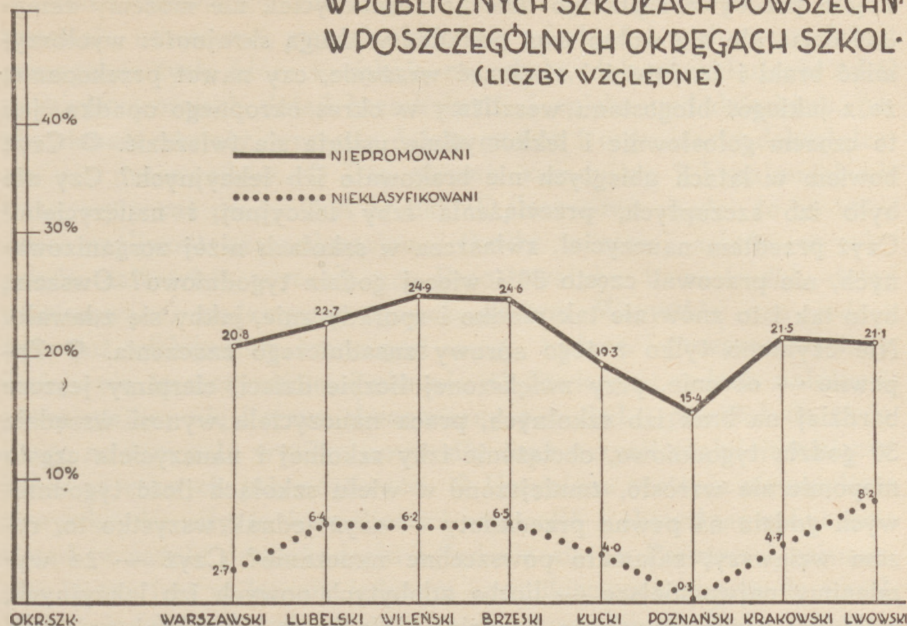
ukończy: ło szkołę | promo: wano | pozostawiono na 2! i 3! rok w oddziałach 2-i 3-letnich | niepromo wano

WYNIKI KLASYFIKACJI W R·SZK·—1931/32 W PUBLICZN SZKO: ŁACH POWSZECHN· W RZECZYPOSP. POL: SKIEJ BEZ ŚLĄSKA



(LICZBY ZAOKRĄGLONE)

 za rok ubiegły w liczbach bezwzględnych i w odsetkach. ✪ W tem zestawieniu zwraca uwagę przedewszystkiem dość znaczne zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach w końcu roku w porównaniu z liczbą uczniów na początku roku szkolnego. Z 3.904.000 (dane z 1.XII.1931 r.) liczba uczniów spada z końcem roku do 3.818.000, a więc zmniejsza się o 86.000, co stanowi 2.2%. Częściowo można fakt ten wytłumaczyć tem, że w zestawieniach nie zamieszczono danych ze szkół zlikwidowanych lub połączonych z innemi szkołami, a następnie, że nie.uwzględniono uczniów, którzy przed końcem roku szkolnego przestali chodzić do szkoły. Dalej w zestawieniu tem uderza zbyt mała liczba kończących szkołę, bo 4,7% w stosunku do liczby uczniów w końcu roku szkolnego. Częściowo można to tłumaczyć nielicznemi starszemi rocznikami, główną jednak przyczyną jest drugoroczność, odpadanie uczniów (zazwyczaj tych, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego) już w poprzednich oddziałach, wreszcie zła frekwencja. ✪ Liczba niepromowanych wynosi 21%, a w tem nieklasyfikowanych 4,9%, głównie z powodu złej frekwencji, najczęściej spowodowanej niemożnością zaopatrzenia dziecka w ubranie lub obuwie, szczególnie w porze zimowej. ✪ Liczby te są różne w różnych okręgach szkolnych, co obrazuje tablica IX. ✪ Odsetek niepromowanych wogóle waha się od 15,4% w okręgu szk. poznańskim do 24,9% w wileńskim, zaś odsetek niepromowanych z powodu nieklasyfikowania waha się od 0,3% w okręgu poznańskim do 8,2% w lwowskim. ✪ Sprawy te wymagają specjalnej troski i uwagi. ✪ Liczby te świadczą nietylko o różnicy we frekwencji uczniów, ale i o konieczności wydania dokładniejszych przepisów co do klasyfikacji wogóle, które to przepisy, obecnie opracowywane, przyczynią się do unormowania sprawy klasyfikacji uczniów. W związku z tem niewątpliwie zmniejszy się ilość braków, jakie mają miejsce od początku istnienia szkolnictwa powszechnego w odrodzonem Państwie. ✪ Podane obliczenia w znikomej tylko mierze odzwierciadlają to wszystko, co szkoła wychowawczo i naukowo daje uczniowi. Ująć tego liczbowo, a tem bardziej porównać obecnie niepodobna. Oprzeć się tu jednak można i trzeba na obserwacjach, które mówią, iż, mimo trudne warunki, skuteczność szkoły ogólnie się nie zmniejszyła, przeciwnie — należy stwierdzić w wielu wypadkach wyraźny postęp w kierunku pogłębiania wyników i metod pracy. W szczególności dotyczy to t. zw. szkół niżej zorganizowanych, które, po długich latach pozostawania jakby w cieniu, przez doskonalenie swych



metod pracy poczynają wobec osiąganych wyników godnie stawać obok szkół wysokozorganizowanych jako coraz bardziej wartościowe rzeczniczki oświaty powszechnej w bardzo trudnych często środowiskach naszego Państwa. Pominąć tu, oczywiście, musimy całą różnorodność, a często i duże bogactwo życia wewnętrznego szkoły, pracę nauczyciela nad sobą i nad drugimi (oświata pozaszkolna). ✪ A jakież z powyższego wnioski? ✪ Otóż najpierw stwierdzić należy, iż w bieżącym roku szkolnym po raz pierwszy zastosowano naogół nowy, jednolity sposób zbierania i analizowania danych liczbowych, dotyczących realizacji powszechnego nauczania. ✪ Ponieważ niektóre dane, jak np. zagadnienie klasyfikacji, właściwie dopiero po raz pierwszy zostały ujęte w dokładniejsze obrazy liczbowe, wiele szczegółów jest obecnie »nieporównywalnych« w stosunku do lat ubiegłych. ✪ Następnie na podkreślenie zasługuje, iż duża część poruszonych tutaj trudności, spraw i zagadnień bynajmniej nie zrodziła się w ostatnich latach. Były one znane i przedtem — przybrały jeno na ostrości w ciężkich warunkach bytu państwowego, gdy przyszło je życiowo rozwiązywać z wynikiem dla Państwa w danych

 warunkach możliwie najlepszym. ✪ Na te cięższe warunki, w jakich często przebywa i pracuje dziecko i nauczyciel, nie możemy zamykać oczu, ale nie wolno nam popadać w drugą skrajność: wyolbrzymiać braki i trudności i stwarzać wrażenie, czy nawet przekonanie, że z jakiegoś błogostanu weszliśmy w okres okropnego upadku, jak to czasem gołosłownie i lekkomyślnie usiłuje się twierdzić. ✪ Czyż bowiem w latach ubiegłych nie brakowało izb lekcyjnych? Czy nie było izb szczupłych, przeciążenia izby lekcyjnej i nauczyciela? Czyż przedtem nauczyciel, zwłaszcza w szkołach niżej zorganizowanych, nie pracował często 30 i więcej godzin tygodniowo? Owszem, było tak i to znów nie tak rzadko i sporadycznie, jakby się zdawało. Nie czyniono tylko z tego sprawy zasadniczego znaczenia. ✪ Zapewne — obecnie, przy zwiększonej liczbie dzieci, cierpimy jeszcze bardziej na brak izb szkolnych, praca nauczyciela wynosi wszędzie 30 godzin tygodniowo, obciążenie izby szkolnej i nauczyciela często niepomiernie wzrosło, zmniejszono w wielu szkołach ilość tygodniowych godzin na pewne przedmioty — czyż jednak wszystko to, razem wziąwszy, załamało powszechne nauczanie? Czyż — że wymienimy najważniejsze — liczba zdobytych nowych izb lekcyjnych, setki izb zamienionych na bardziej higjeniczne i bardziej pojemne, czyż liczba przyjętych, wychowywanych, uczących się i dokarmianych dzieci, liczba nowych szkół, zmniejszenie się obwodów bezszkolnych, ogólne podnoszenie się wartości szkół, usprawnianie wreszcie i doskonalenie się wysiłków wszystkich tu pracujących — nic nie mówią? ✪ Nie zamykając oczu na braki i trudności, oceniając, czem np. grozi zwiększająca się liczba dzieci, stojących u wrót szkoły, czem grozi przeciążenie nauczyciela i przeciążenie izby lekcyjnej — stwierdzić trzeba, że nietylko nie jest źle z powszechnem nauczaniem, lecz, przeciwnie, podkreślić należy wyraźny postęp, zdobyty niezwykłą, a, niestety, tak mało znaną pracowitością i troską ogółu nauczycieli, kierowników szkół, inspektorów szkolnych i innych pracowników, którzy w warunkach zdawałoby się czasem bez wyjścia umieli zazwyczaj znaleźć sposoby i środki, by szkołę personalnie i materjalnie tak zorganizować i przysposobić, aby mogła zapewnić dziecku minimum rzetelnych korzyści. ✪ To trzeba umieć dojrzeć i ocenić. ✪ Jakaż praca stoi przed nami? ✪ Oto przedewszystkiem zmniejszanie obciążenia izby i nauczyciela wszędzie tam, gdzie jest ono nadmierne, a obok tego dalsze podnoszenie wartości, skuteczności i sprawności szkoły oraz pogłębianie

jej roli w obwodzie szkolnym, opieka nad dzieckiem, które, będąc w wieku obowiązku szkolnego, z rozmaitych przyczyn do szkoły przestało uczęszczać, ogarnianie przez szkołę dalszych rzesz dzieci, szczególnie tych, które naciskają na szkołę, dalsze zakładanie szkół w miejscowościach dotąd bezszkolnych i opieka nad dzieckiem, pozbawionem oświaty, wreszcie dalsza pomoc i organizacja dokształcania się pracowników. ✪ Oto główne, zasadnicze i bynajmniej nie nowe wytyczne pracy. ✪ A środki? O ile o nowe chodzi, to te, które jako możliwość oszczędnościowa, tkwiły w samej szkole, są właściwie całkowicie wyczerpane. Pozostawałyby inne środki, dotąd niestosowane, nadzwyczajnego charakteru. Wszystkie one jednak były już wielokrotnie brane pod uwagę, badane i przepracowywane. Dzieje się to, oczywiście, i obecnie. ✪ Stwierdzić jednak należy, iż przeciągający się kryzys ekonomiczny pobudził i powołał do twórczego na tem polu wysiłku nowe siły oraz uczynił realniejszemi niektóre ze znanych już możliwości. ✪ Uczynione zostanie niewątpliwie wszystko, by siły te i możliwości wyzwolić i skoordynować, czemu dotąd poważnie przeszkadzało oglądanie się na Państwo i rozumienie, iż ono jest wyłącznie jedynym czynnikiem powołanym do wszelkich świadczeń na cele powszechnego nauczania. ✪ Życie poważnie już zmieniło to nastawienie z niewątpliwym pożytkiem dla szkolnictwa. ✪ Przyszłość pokaże, w jakiej mierze zbiorowy wysiłek i dobra wola pozwolą na uczynienie dalszego kroku naprzód i to w związku ze ściśle z tem związaną reformą szkolną. ———

OGNISKA METODYCZNE

✪ Zrodzone z troski o rozbudzenie wśród nauczycielstwa głębszych zainteresowań dydaktycznych i podniesienie poziomu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących, o g n i s k a m e t o d y c z n e, których coraz gęstsza sieć pokrywa Rzeczpospolitą, mają spełniać rolę koleżeńskich poradni, zadanie czynnika, skupiającego nauczycielstwo nie na podłożu oficjalnem, ale na gruncie stosunków koleżeńsko-towarzyskich, które prędzej i skuteczniej pozwolą wciągnąć nauczycielstwo w wir czynnej i twórczej pracy nad doskonaleniem metod nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów. Ogniska metodyczne — to

 nietylko swoista i oryginalna forma dokształcania nauczycieli, ale instytucja, mająca może przedewszystkiem na celu rozbudzenie pierwiastków twórczych, wzmożenie zainteresowań pedagogicznych, skupienie ludzi dookoła wysuniętych przez praktykę szkolną ważnych zagadnień, skoordynowanie ich wysiłków, przy których nic z wartościowych pomysłów i prób nie zmalałoby w ukryciu, ani nie zamarło w odosobnieniu. ✪ W związku z tem kierownik ogniska, jego dusza i jego treść najistotniejsza, nie może poprzestać na pomaganiu kolegom, instruowaniu ich oraz informowaniu o literaturze pedagogicznej czy postępach wiedzy, ale będzie usiłował zainteresować ludzi pewnemi problemami, wciągnąć do wspólnej pracy, musi posiadać umiejętność pracy tej organizowania oraz zdolność rozdmuchiwania każdej twórczej iskierki i przełamywania lodów przemożnej obojętności. Być może, w początkach istnienia ognisk, gdy jeszcze wielka jest bierność nauczycielstwa, tego głównego zadania w całej pełni wykonać się nie da, może pierwszym etapem wysiłków kierownika — obok należytego postawienia i zorganizowania nauczania danego przedmiotu we własnej szkole — byłoby zasadnicze wyrównanie braków i sprostowanie błędów w pracy kolegów z rejonu oraz doprowadzenie tej pracy do wymagań i poziomu współczesności, słowem, może istotnie zaczynaćby należało od porady, instrukcji czy informacji — nie powinien jednak kierownik tracić z przed oczu celu głównego nigdy, a im wcześniej wytworzy w rejonie atmosferę szczerej i gorącej współpracy nauczycieli tego samego przedmiotu, tem mocniejsze znajdzie oparcie dla spełnienia przez ognisko jego właściwego zadania. Pracując zrazu z małą grupą najbardziej aktywnych kolegów, a pozwalając innym, bierniejszym, ograniczać się do celowego i umiejętnego naśladownictwa, będzie kierownik szczupłe koło swoich twórczych współpracowników rozszerzał stopniowo coraz bardziej, aż obejmie nim wszystkich nauczycieli wyznaczonego rejonu. ✪ Obserwacja pracy w 44 ogniskach metodycznych, istniejących obecnie na terenie Rzeczypospolitej, a promieniujących zarówno na szkoły średnie ogólnokształcące, jak i zakłady kształcenia nauczycieli, jakkolwiek krótka, ogniska bowiem istnieją wogóle dopiero drugi rok, nasuwa jednak cały szereg spostrzeżeń, uwag i refleksyj, które dla dobra sprawy należy podać do wiadomości ogółu zainteresowanych. Wysunięcie tych problematów w formie indywidualnej rady czy materjału do rozważenia będzie niewątpliwie skuteczniejszą drogą, wiodącą do porozumienia i unormowania działalności ognisk,

aniżeli przedwczesne petryfikowanie zasad w formie rozporządzeń władz czy oficjalnych instrukcyj, które mogłyby zahamować indywidualną pomysłowość czy samodzielne oryginalne rozwiązanie takich czy innych kwestyj, Stanowisko wyczekujące, obserwacyjne i co najwyżej doradcze zarówno ze strony Ministerstwa, jak Kuratorjów i dyrekcyj szkół wydaje się być w obecnej początkowej fazie rozwoju ognisk jedynie wskazanem, wszelkie bowiem narzucanie, przesądzanie czy rozstrzyganie byłoby wątpliwem, ponieważ doświadczenie jest zbyt małe, drogi jeszcze nazbyt niepewne, a kroki chwiejne, z drugiej zaś strony jakaś stanowcza i mocniejsza ingerencja przełożonych, czy oficjalne rzeczy załatwianie, mogłoby nadal utrzymywać nauczycielstwo w przemożnym stanie bierności i nie sprzyjałoby spontanicznym odruchom czy śmielszym zapędom ku odegraniu bardziej aktywnej roli w ogniskach. ✪ Należy się natomiast ogniskom bardzo serdeczna i bardzo gorąca opieka ze strony tych wszystkich, którzy są do tego powołani, boć to pierwociny zaledwie, organizmy w rozwojowym zaczątku, które bez ciepła, bez pielęgnacji za lada chłodnym podmuchem takiej czy innej przeciwności mogą się spaczyć lub zamrzeć. A byłaby to szkoda niepowetowana, gdyż ogniska metodyczne są pomysłem żywotnym, w następstwa płodnym, zdolnym przeorać i użyźnić nieco jałową glebę szkoły średniej, nadto są pomysłem nawskroś oryginalnym, którym się Polska przed światem poszczycić może. ✪ Opieka Ministerstwa znajduje wyraz w dotacjach na urządzenie pracowni i wzbogacenie pomocy naukowych w ogniskach, dotacjach zrazu większych, później mniejszych, lecz z roku na rok udzielanych — a obok tego w pracy instruktorów ministerjalnych, którzy utrzymują stały kontakt z ogniskami, ustalają wspólnie z kierownikami plan pracy, koordynują wysiłki pojedyńczych ognisk, zwołują doroczne zjazdy kierowników ognisk danego przedmiotu dla wspólnego porozumienia i wymiany doświadczeń, bywają z reguły na konferencjach rejonowych, są rzecznikami interesów poszczególnych ognisk na terenie Ministerstwa, słowem w stosunku do ognisk stanowią opiekę najbardziej istotną, bo wkraczającą w merytoryczną stronę zagadnienia. I gdy o tę właśnie stronę chodzi, należałoby ograniczyć się do tej instruktorskiej, a więc tylko napoły oficjalnej opieki ludzi, pozostających w najbliższym kontakcie z nauczycielstwem. Wydaje się bowiem rzeczą niewątpliwą, że żywotność ogniska zależeć będzie przedewszystkiem od tego, czy problematy dydaktyczne, jakie ognisko wysunie, wyjdą z samego terenu, od

 nauczycielstwa, względnie od ludzi wspólnością zainteresowań i znajomością potrzeb w zakresie danego przedmiotu jak najmocniej z terenem i nauczycielstwem związanych. Zresztą opieka instruktorska jest właśnie o p i e k ą w ścisłem tego słowa znaczeniu i jest pozbawiona zupełnie wszelkiego charakteru przełożeństwa. ✪ Gdyby zkolei chodziło o opiekę nad ogniskami ze strony Kuratorjów, pierwszym problematem do rozwiązania będzie tu określenie rejonów poszczególnych ognisk. Gdy w przyszłości powstanie taka ich ilość, że każda szkoła będzie mogła być objęta rejonem ognisk poszczególnych przedmiotów — zagadnienie stanie się mniej skomplikowane i chyba dążyć wypadnie do tego, aby ze względów organizacyjnych rejony ognisk pokrywały się z rejonami wizytatorów okręgowych; na każde więc ognisko przypadnie nie więcej, jak kilkanaście szkół. I takie jest rzeczy założenie. Ale to sprawa dalekiej przyszłości. Obecnie i jeszcze przez czas bardzo długi ognisk na takie załatwienie nie wystarczy. Jak rozwiązywać zagadnienie rejonów? Czy rozszerzać je nadmiernie, aby ogarnąć wpływem ogniska możliwie największą ilość szkół? czy ograniczać rejony, rezygnując z szerszego wpływu za cenę pogłębiania pracy w ognisku? Poszczególne Kuratorja czynią rozmaite próby i rozmaicie ten problem rozwiązują. ✪ Na mocy dotychczasowego doświadczenia wydaje się być rzeczą pewną, że nadmiernie wielkie rejony rozwojowi pracy w ognisku nie sprzyjają, kierownikowi nie pozwalają kolegów ogarnąć i zespolić, a konferencjom rejonowym nadają zgoła niepożądany charakter nieprodukcyjnych masówek. Liczba szkół, wcielonych do rejonu ogniska, może być obecnie z braku należytej ilości ognisk nieco większa, niż przyjęto w założeniu, nie powinnaby jednak przekraczać trzydziestu. Stosowana więc tu i owdzie zasada, że jedyne ognisko danego przedmiotu tymczasowo obsługuje cały okręg szkolny, mogłaby słuszną być tylko w tym wypadku, gdy mamy do czynienia z okręgiem niewielkim i nie nastręczającym poważniejszych trudności komunikacyjnych. Pamiętać bowiem należy, że łatwość komunikacji, łatwość dostania się nauczyciela do ogniska czy jego kierownika do kolegi w innej szkole bez straty czasu, bez wielkich kosztów i wysiłków jest kardynalnym warunkiem powodzenia w pracy. A więc w okręgach większych wypadnie wyznaczać rejon właściwy, nie licząc się z tem, że to jest narazie jedyne ognisko danego przedmiotu i że szereg szkół tymczasem z wpływów ogniska korzystać nie będzie, przyczem rozróżnianie — jak się to niekiedy dzieje — rejonów

dla danego ogniska »ściślejszych« i »szerszych« zdaje się do celu zupełnie nie prowadzić. Natomiast uzasadnionem i celowem będzie dążenie do możliwie rychłego powiększenia ilości ognisk tego samego przedmiotu na terenie danego okręgu, w czem do pewnego stopnia pomocni być mogą także kierownicy ognisk już istniejących, którzy z tytułu swojej pracy poznają bliżej nauczycielstwo oraz indywidualne właściwości jednostek, mogą więc proponować ludzi na kierowników dalszych ognisk. Tego rodzaju pomoc jest tem bardziej pożądana, że szczupła ilość instruktorów ministerjalnych i znaczne ich rozlicznemi pracami zaabsorbowanie nie pozwolą im tej czynności spełniać w tempie takiem, jakiego życie wymaga. ✪ Stojąc na gruncie ścisłego i niezbyt wielkiego dla każdego ogniska rejonu — zapytajmy z kolei, jak ten rejon wyglądać powinien, w tworzeniu bowiem rejonów przy niewystarczającej ilości ognisk, który to stan potrwa jeszcze długo, nastręcza się szereg wątpliwości i stosuje się szereg różnorodnych rozwiązań. ✪ Ponieważ dotychczasowe ogniska mieszczą się przeważnie w miastach dużych, będących skupieniem wielkiej ilości szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli — nasuwa się pytanie, czy rejon ogniska winien składać się przedewszystkiem ze szkół tego miasta i ewentualnie do nich ma się ograniczać, czy też wybiegać może poza obręb siedziby ogniska, wybiegać częściowo czy całkowicie? ✪ Przychylałbym się ku takiemu tej sprawy rozwiązaniu, przy którem do rejonu należałyby częściowo szkoły danego miasta, częściowo zakłady, znajdujące się w innych mniejszych miejscowościach, terenowo i komunikacyjnie ściśle z siedzibą ogniska związanych. ✪ Pierwsze potrzebne są do tego, aby kierownik miał w swem najbliższem otoczeniu ludzi, których mógłby powołać do ściślejszego z ogniskiem kontaktu i współpracy, — drugich pomijaćby nie należało ze względu na to, że przedewszystkiem szkoły, mające siedziby w ośrodkach mniejszych, potrzebują pomocy ogniska, nauczycielstwo bowiem tych szkół nie ma tych rozlicznych i mnogich sposobności do pogłębiania swej wiedzy i pedagogicznej umiejętności, jakie mają nauczyciele szkół wielkomiejskich. A przyjąwszy powyższy sposób kształtowania rejonu i zważywszy, że w tych największych miastach (Warszawa, Poznań, Lwów, Kraków, Wilno) znajduje się po kilka ognisk rozlicznych przedmiotów, zkolei zapytaćby należało, czy każde z tych ognisk ma obejmować ten sam rejon? Sądzę, że nie. Całkowita lub częściowa odmienność rejonów wypływać winna primo: z jedynie racjonalnej choć tymczasowej

 zasady tworzenia rejonu, w którym znaleźliby się z jednej strony najbardziej aktywni nauczyciele, mogący wytworzyć w ognisku odpowiednią atmosferę pracy, z drugiej zaś najbierniejsi i najbardziej potrzebujący pomocy, secundo — odmienność rejonu pozwoli wciągnąć w orbitę wpływów takiego czy innego ogniska większą ilość szkół, a co za tem idzie w większej ilości szkół podniesie ogólną temperaturę dążenia do roboty twórczej i postępu. ✪ W każdym razie rejon ogniska winien być w zasadzie spetryfikowany. Ze względu na ciągłość pracy i coraz mocniejsze wciąganie się do niej nauczycielstwa bynajmniej nie jest rzeczą wskazaną rok rocznie całkowite lub znaczniejsze zmienianie rejonu; co najwyżej można usunąć z rejonu szkoły oporne, które mimo zabiegów kierownika ogniska wyraźnie uchylają się od uczestniczenia w pracach; w tym wypadku lepiej będzie, gdy oddamy popróżnicy zajmowane miejsce szkole i nauczycielowi, którzy pracować pragną. Wypadnie również przy tworzeniu rejonów przestrzegać terytorjalnej spoistości rejonu, aby przy mnożeniu się ognisk tego samego przedmiotu nie powodować dla szkół ciągłych przesunięć i zmian. ✪ Obok rozwiązania zagadnienia rejonu opieka Kuratorjum w stosunku do ognisk wyrazić się może w trosce o należytą (poza osobą kierownika) personalną obsadę w szkole, która jest siedzibą ogniska, tego przedmiotu, który ognisko reprezentuje. Jeżeli bowiem damy kierownikowi ogniska do najbliższej współpracy nauczycieli lichych albo ludzi trudnych czy opornych, jeśli bez istotnej potrzeby rozkawałkujemy godziny danego przedmiotu na szereg dochodzących i luźno ze szkołą związanych osobników i t. p. — stworzymy warunki pracy takie, przy których kierownik nie będzie mógł należycie postawić i zorganizować nauczania danego przedmiotu w swojej szkole, a to jest pierwsze i ważne zadanie ogniskowca. ✪ Techniczne ułatwianie ogniskom kontaktu ze szkołami, także pomoc w organizowaniu konferencyj rejonowych, ujawniająca się w zachęcaniu nauczycielstwa do udziału w nich, dostatecznie wczesnem zawiadamianiu szkół o terminie konferencyj, w dostarczaniu przyjeżdżającym tanich lub bezpłatnych noclegów lub wyżywienia, co jest szczególnie ważne ze względu na to, że władze nie są w możności finansować tych przyjazdów — oto dalsze, ale niezbędne formy opieki nad ogniskami. Wypadnie również zatroszczyć się o to, aby dookoła ognisk zgrupować w znacznej mierze zagadnienie kształcenia praktykantów, ogniska bowiem przedewszystkiem powołane są do współpracy w tej dziedzinie. ✪ Najbardziej bezpo-

średnia opieka należy się ogniskom ze strony dyrekcyj szkół. Ujawni się ona przedewszystkiem w stworzeniu kierownikowi ogniska takich warunków pracy, przy których mógłby bez przeszkód spełniać swe właściwe zadanie, wymagające znacznych wysiłków i dużego czasu. To też opierając się na dotychczasowem niekoniecznie dodatniem doświadczeniu, wypadnie apelować do dyrekcyj szkół, aby nie obarczały kierowników ognisk dodatkowemi zajęciami w szkole, nie powierzały im wychowawczej opieki nad klasami czy organizacjami młodzieży, nie przydzielały zajęć administracyjnych, nie zmuszały do uczenia innego przedmiotu, niż ten, któremu poświęcone jest ognisko, choćby przedmiot ten leżał w obrębie kwalifikacyj nauczyciela. Z drugiej strony wypadnie dyrektorowi liczyć się z potrzebami ogniska, gdy będzie przydzielał klasy kierownikowi, czy innym nauczycielom »ogniskowego« przedmiotu, gdy przystąpi do układania planu lekcyjnego (rozkładu godzin), w którym dla ogniskowca celem umożliwienia mu kontaktu z rejonem winny się znaleźć wolne dni i godziny. Pracownia szkolna w ognisku musi być przedmiotem troski i dumy nietylko kierownika ogniska, ale i dyrektora zakładu, który nie powinienby mniemać, że zaopatrywanie i wzbogacanie pracowni ogniskowej należy wyłącznie do obowiązków Ministerstwa, lecz ze swej strony przychodziłby ognisku w miarę możności z pomocą. ✪ A gdy chodzi o dyrekcję szkół, objętych rejonem ogniska, należałoby oczekiwać od nich zupełnie pozytywnego i czynnego ustosunkowania się do ognisk, które znajdzie wyraz w stanowczem zachęcaniu do ścisłego z ogniskiem kontaktu lub w odpowiedniem ułożeniu planu, przy którymby nauczyciel bez konieczności opuszczania lekcyj mógł bywać w ognisku w dniach i godzinach, przeznaczonych na lekcje pokazowe i konferencje, w udzielaniu pomocy potrzebnej nauczycielowi do wykonania wspólnych zadań czy doświadczeń, zaleconych przez ognisko, wreszcie w życzliwem traktowaniu na terenie szkoły ewentualnej wizyty kierownika ogniska, którego fachowej rozmowy z nauczycielem dyrektor nigdy i w żadnej formie nie powinien wykorzystywać do oficjalnej oceny pracy nauczyciela. Jeśli ten ostatni postulat nie będzie przestrzegany — dyrektor przekreśli całą wartość i całą istotę ogniska, jako koleżeńskiej poradni i koleżeńskiej kuźni wspólnej pracy, spowoduje usztywnienie stosunku nauczyciela do ogniska i tem samem zabije jego mocniejszy wpływ. A obserwacja, niestety, poucza, że dyrektorzy dopuszczają się tego kardynalnego błędu. Słowem, należałoby ustalić taki punkt widzenia, że fakt

 uchylania się nauczycieli danej szkoły od czynnej pracy w ognisku przypisywać trzeba nietylko nauczycielom tej szkoły, ale i dyrekcji, która nie może wytworzyć odpowiedniej atmosfery i odpowiedniego pędu swoich pracowników do postępu i doskonalenia się. Będzie to zakład martwy, bez możliwości rozwoju. ✪ Przechodząc do form pracy w ognisku, trzeba zaznaczyć, że dotychczasowa praktyka i obserwacja ustala zasadniczo, zgodnie zresztą z założeniem, formy dwojakie: z jednej strony pomoc w postaci instrukcji i porady, z drugiej — wspólny wysiłek w kierunku rozwiązania pewnych zagadnień dydaktycznych. Omówimy je pokolei. ✪ Instrukcja i porada — które pozwalają ognisku spełnić doniosłą rolę w palącej dziedzinie dokształcania nauczycieli — wiążą się z indywidualnemi bądź grupowemi konferencjami kierownika ogniska. Konferencje te odbywają się przedewszystkiem w ognisku, gdzie nauczyciel poza słowem i radą kierownika ma możność przyjrzenia się najwłaściwszej organizacji pracy oraz warunkom, które sprzyjają jej możliwie pełnemu rozwojowi. Będzie chyba najlepiej, gdy kierownik ogniska wyznaczy dla przyjęć w ognisku i dla lekcyj pokazowych pewne stałe dni i godziny, które zawczasu podane zostaną do wiadomości dyrekcyj szkół i nauczycieli, aby rozkłady godzin w poszczególnych szkołach rejonu uwzględniły możność dość częstego odwiedzania ogniska w tych właśnie dniach i godzinach. Konferencje indywidualne, a także grupowe obracać się będą bądź dookoła pytań i wątpliwości, z któremi nauczyciel zgłosił się do ogniska, bądź dookoła problematów, które wysunęła lekcja pokazowa, bądź wreszcie dookoła urządzeń pracownianych, pomocy naukowych, czy literatury — potrzebnych do należytego prowadzenia przedmiotu. Jest również rzeczą wskazaną przynajmniej ogólne zaznajomienie nauczyciela z atmosferą i pracą wychowawczą zakładu, szczególniej z temi jej fragmentami, które pośrednio lub bezpośrednio wiążą się z pracą w zakresie »ogniskowego« przedmiotu. Tę ostatnią wskazówkę buduje się atoli na założeniu, że istnienie czy powstanie ogniska kojarzy się ściśle z istnieniem w zakładzie odpowiedniej wychowawczej atmosfery i wychowawczej pracy. W szkole, która pod względem wychowawczym stanowi próżnię, mgławicę lub chaos, produktywne ognisko znaleźć się nie może. ✪ W związku z tą pierwszą formą pracy ogniska trzeba będzie przyjąć jako zasadę, że kierownik ogniska musi pozostawać w osobistym ścisłym kontakcie z poszczególnymi nauczycielami swojego rejonu i że ten kontakt musi mieć swoje formy i swoje przedewszystkiem

doradcze i instruktywne cele poza obrębem konferencyj rejonowych, służących zupełnie innym zadaniom. ✪ Natomiast druga forma pracy w ognisku—wspólne rozwiązywanie zagadnień dydaktycznych—znajduje wyraz właśnie w konferencjach rejonowych, które w zasadzie winny powtarzać się co kwartał, obecnie jednak nie przekraczają liczby trzech dla każdego ogniska w ciągu roku szkolnego. Konferencje rejonowe nie mogą mieć charakteru przygodnego, nie mogą wysuwać zagadnień i referatów, do których nauczycielstwo rejonu nie jest przygotowane, słowem nie mogą mieć charakteru »od wypadku do wypadku«, lecz winny realizować zgóry nakreślony przynajmniej na jeden rok szkolny plan pracy ogniska. Plan taki musi być tworzony na ostatniej w roku konferencji rejonowej w ścisłem porozumieniu z uczestnikami pracy ogniskowej, winienby być wykwitem potrzeb i zainteresowań nauczycielstwa, które też weźmie czynny udział w jego realizowaniu. Ten czynny udział rozumieć należy tak, że ogół nauczycieli rejonu w okresie czasu, dzielącym jedną konferencję od drugiej, przepracowywać będzie na terenie swej szkoły pewien problem dydaktyczny w planie ustalony, ewentualnie zapozna się z pogłębiającą ten problem literaturą — sama zaś konferencja rejonowa stanie się niejako zamknięciem tej wspólnej pracy, zebraniem i usyntetyzowaniem jej wyników. W ten sposób program konferencji będzie żywo interesował wszystkich uczestników i, oprócz syntetycznych referatów, wprowadzi sprawozdanie nauczycieli, może połączone z pokazami zeszytów, prac uczniów, pomocy naukowych i t. p. Taka forma konferencyj rejonowych wydaje się najbardziej celową i najsilniej gwarantującą aktywność nauczycielstwa, które na dotychczasowych konferencjach, mających przeważnie charakter przygodny, jakkolwiek bardzo licznych, zachowuje postawę bierną i nieśmiałą. Oczywiście, proponowanej zasady układania i realizowania wyraźnego planu pracy nie należy posuwać tak daleko, aby nie dopuszczać na konferencjach rejonowych do omawiania zagadnień, które samo życie niespodziewanie wysuwa. Na takie zagadnienia winny się zawsze znaleźć czas i miejsce, pamiętać jednak trzeba, że program konferencji, aby zapewnił jej powodzenie, musi być zwarty, a nie pokawałkowany, i nie może być nigdy nadmiernie przeładowany, ku czemu — niestety — ogniska wykazują dość często wyraźną skłonność. W programie konferencji nie powinno również zabraknąć komunikatu z dziedziny nowości w zakresie literatury naukowej i pedagogicznej przedmiotu, a jak dotychczasowa praktyka wykazała, bę-

 dzie lepiej, gdy program ten realizowany będzie nie w jednym, ale przynajmniej w dwóch dniach. Nauczycielstwo samo stale podkreśla konieczność dłuższego trwania konferencyj rejonowych. ✪ W początkach działalności ognisk jest rzeczą niezbędną, aby konferencje rejonowe odbywały się w ogniskach, które zarówno zapewnią odpowiednią atmosferę pracy, jak i zapoznają uczestników z urządzeniami pracowni, w przyszłości jednak — gdy członkowie rejonu już dostatecznie ognisko poznają — będzie rzeczą wielce wskazaną, aby konferencje odbywały się także na terenie innych szkół, zwłaszcza takich, które mogą się wykazać rozumną organizacją nauczania przedmiotu. ✪ Dla uporządkowania pracy, a zarazem dla jej utrwalenia, jak również dla propagandy ogniskowej, byłoby bardzo dobrze, aby ustalony na rok szkolny plan pracy danego ogniska, jak również sprawozdania z poszczególnych konferencyj rejonowych czy działalności ognisk, drukowane były w »Dzienniku Urzędowym« Kuratorjum, wartościowe natomiast referaty czy protokuły udatnych lekcyj pokazowych aby znalazły swe miejsce na szpaltach bądź poszczególnych czasopism metodycznych (»Polonista«, »Parametr«, »Fizyka i Chemja w Szkole«, »Praca Ręczna w Szkole«, »Neofilolog« i t. p.), bądź ministerjalnego »Poradnika«, czy pomienionego już »Dziennika Urzędowego« Kuratorjum. Z biegiem czasu z tak utrwalonych prac utworzy się pokaźny dorobek dydaktyczny nauczycielstwa polskiego, który oddawać będzie nieocenione usługi rozpoczynającym zawód młodym pedagogom. ✪ Potrzebą żywotną i ogólnie przez wszystkich obserwatorów pracy ogniskowej podkreślaną jest utrzymanie kontaktu między kierownikami ognisk tego samego przedmiotu. Pozwoli to na wymianę doświadczeń, na wzajemne uzupełnianie się w pracy. Naturalnym łącznikiem staje się tu oczywiście instruktor ministerjalny, celowi temu jednak służą przedewszystkiem przez tegoż instruktora organizowane doroczne zjazdy kierowników, które zawsze odbywać się będą bądź na tle konferencji rejonowej w którejmkolwiek ognisku, bądź na tle metodycznego kursu danego przedmiotu. ✪ Tegoroczne zjazdy wykazały olbrzymi pożytek porozumienia, a zarazem zadzierzgnęły pomiędzy ogniskowcami nici, które snuć się będą dalej zapomocą zjazdów następnychh, wzajemnego przesyłania sobie planów pracy czy programów konferencyj rejonowych, jak również przez niewątpliwie coraz żywszą i ciekawszą korespondencję. ✪ Chciałbym wreszcie zwrócić uwagę wprawdzie na sprawę mniejszej wagi, nie mniej jednak istotną, gdy chodzi

o prawidłowe funkcjonowanie ognisk. Mam na myśli biurowość ogniska. W tej dziedzinie jedni z pośród kierowników ujawniają nadmierną gorliwość, inni natomiast sprawę zupełnie lekceważą. Chodzi — oczywiście — o złoty środek. Ognisko musi mieć jednak swoją małą kancelarję, aby kierownik mógł łatwiej orjentować się w całokształcie potrzeb i roboty oraz zachowywać niezbędną ciągłość w pracy. Na mocy dotychczasowych doświadczeń wydaje się rzeczą konieczną, aby ognisko posiadało: 1) księgę protokułów konferencyj rejonowych; 2) księgę kronikalną, gdzie będą odnotowywane wszelkie wydarzenia w ognisku, odwiedziny nauczycieli, wyjazdy kierowników do szkół i t. p.; 3) kartoteki poszczególnych szkół rejonu, gdzie kierownik przechowywać będzie odpowiedzi na ankiety, z któremi ewentualnie zwróci się do członków ogniska, korespondencję z daną szkołą, notatki, dotyczące kontaktu z nauczycielami tej szkoły i t. p. Inne księgi, jak dziennik podawczy, księgi inwentarza i t. p. muszą być wspólne dla całej szkoły. Koszta biurowości i korespondencji ogniska winny obciążać kancelarję szkolną. ✪ Takie uwagi natury organizacyjnej nasuwa dotychczasowa krótka działalność ognisk. W miarę rozwoju tych instytucyj wyrastać będą nowe zagadnienia, już dziś jednak jest rzeczą pewną, że ogniska mogą i powinny odegrać olbrzymią rolę w dziejach nowej polskiej szkoły i że wykonanie tej roli w znacznym stopniu uzależnione jest od zrozumienia przez kierowników ognisk ich doniosłego i szczytnego zadania siewców postępu i krzewicieli walczącej z zaśniedziałą rutyną i szablonem twórczej pracy w dziedzinie kształcenia i chowania młodego pokolenia. ✪ Ale niedość na tem. Kierownik ogniska nie jest i nie może być cudotwórcą. Nie dzierży on w rękach różdżki czarodziejskiej, ani nie przygrywa na zaczarowanym flecie — nie posiada więc mocy za lada skinieniem lub dźwiękiem puszczenia wszystkiego wokół siebie w ruch. Powodzenie pracy jego i pewien rozpęd w działalności ognisk uzależnione są od ustosunkowania się do nich kolegów-nauczycieli. ✪ Nauczycielstwo winno ocenić, jak wielki dar z rąk Państwa otrzymuje w postaci mnożących się ognisk. Instytucji tej inne kraje dotychczas nie znają. Nauczyciel polski staje się przeto pedagogiem uprzywilejowanym. ✪ Dzięki istnieniu ognisk nauczyciel może się nie czuć odosobnionym w swej pracy: każdej chwili może pytać o poradę, każdej chwili może podzielić się z innymi własnemi pomysłami, próbami czy doświadczeniami. Dzięki ogniskom nauczyciel może mieć pewność, że każdy jego twórczy i wartościowy pomysł

 zapłodni innych, będzie się rozwijał, doskonalił i rósł. Dzięki ogniskom nauczyciel podążać będzie za zdobyczami wiedzy zarówno w zakresie nauki, która stanowi jego specjalność, jak i w dziedzinie metodyki swego przedmiotu. Ogniska w znacznej mierze oszczędzą mu czasu, kosztów i wysiłku, potrzebnych na zdobywanie tej wiedzy. Ogniska dostarczą nauczycielowi wzorów należytej organizacji pracy i potrzebnych urządzeń szkolnych. Ogniska wprowadzą go wreszcie w kontakt z kolegami, i węzły koleżeństwa pogłębią na gruncie wspólnej myśli, na płaszczyźnie rzetelnej twórczej zespołowej pracy. ✪ Czyż podobna zatem ustosunkować się do tej instytucji obojętnie? Nauczycielstwo winno dołożyć wszelkich starań, aby pracę ognisk rozwijać jak najbardziej żywotnie i pozytywnie, aby nic nie uronić, nic nie zaprzepaścić z tej swojej zdobyczy chyba najcenniejszej. ✪ Krótka praktyka pozwala stawiać horoskopy jak najbardziej radosne. Nauczycielstwo ogniskami interesuje się żywo, konferencje rejonowe tłumne są, niekiedy nawet za bardzo. Nauczyciele dążą często z miejscowości odległych, ponosząc koszty i znaczne trudy. Mimo to domagają się przedłużania konferencyj o dzień lub dwa. To wszystko napawa otuchą. ✪ Wprawdzie konferencje nie są jeszcze zbyt gwarne, a dyskusje zbyt namiętne i ożywione, wprawdzie cechuje jeszcze nauczycielstwo pewna nieśmiałość i bierność, wprawdzie dopiero skromne próby twórczej pracy zespołowej występują w rejonach — aleć dziwić się temu nie można. Toć nie prysły jeszcze pierwsze lody, toć nie zasmakowano jeszcze w robocie, narazie nauczycielstwo przygląda się, ocenia, naśladuje — ale przygląda się z ufnością, z gorącem wyczuciem potrzeby ognisk, z wiarą, że z tej mąki będzie chyba dobry i sycący chleb. ✪ Trzeba stwierdzić, że stosunek nauczycielstwa do sprawy jest zupełnie pozytywny, i to pozwala rokować najlepsze nadzieje na szybki, bujny rozwój ognisk. Niedaleki ten czas, gdy w gronach nauczycielskich nie będziemy mieli zamkniętych w sobie, chadzających luzem, nie skontaktowanych ze światem i postępem samotników. Praca ogniskowa nauczycielstwo zespoli, ożywi, udoskonali i uspołeczni zarazem.

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

SAMORZĄD SZKOLNY NA TERENIE WARSZAWSKICH PAŃSTWOWYCH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

✪ Samorząd uczniowski stał się w dobie obecnej niejako podstawą życia zespołowego młodzieży na gruncie szkoły. Wszystkie szkoły państwowe ogólnokształcące w Warszawie (a jest ich 15: 8 męskich, 7 żeńskich) posiadają instytucje samorządowe. Dzięki dużej swobodzie udzielonej w tym względzie szkołom przez Władze, stopień rozwoju owych instytucyj, organizacja, wreszcie zasiąg działania są bardzo różnorodne, zależne z jednej strony od cech indywidualnych grup młodzieży, uczęszczającej do danego zakładu naukowego, z drugiej strony — od indywidualności Kierownika oraz zespołu Rady Pedagogicznej. Zestawienie i wyciągnięcie na tej podstawie ogólnych wniosków jest rzeczą niełatwą, gdyż napotyka się tu różne »szczegóły konstrukcyjne« mniejszej lub większej wagi — tak różnorodne, a nieraz nawet i rozbieżne, iż niesposób ująć ich w jakieś ściśle określone ramy. Mimo to jednak, posiłkując się materjałem nadesłanym w postaci statutów i sprawozdań, oraz wyjaśnień ustnych, udzielonych mi łaskawie przez pp. Dyrektorki i pp. Dyrektorów — mogłam zakreślić ogólne zarysy stopni rozwoju i organizacji samorządów.

✪ Samorządy 15 gimnazjów państwowych warszawskich można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej należą samorządy pełne, rozbudowane, działające na terenie całej szkoły. Takich samorządów jest osiem. Do drugiej grupy zaliczyć trzeba samorządy częściowe, istniejące tylko w niektórych klasach danej szkoły. Są to organizacje — o ile sądzić można — początkujące, niejako w stadjum tworzenia się. Takich szkół jest pięć. Wreszcie do trzeciej grupy należą instytucje szkolne rozbudowane wyłącznie na podstawie samopomocy koleżeńskiej. Takich szkół jest dwie. ✪ We wszystkich szkołach grupą podstawową, komórką zasadniczą pracy samorządowej jest klasa, stanowiąca zawsze zespół zwarty w sobie, zazwyczaj obdarzony dużą swobodą działania, posiadająca swój zarząd, a niekiedy i regulamin. W czterech szkołach (2 męskich, 2 żeńskich) praca owa na terenie klas nie jest skoordynowana, raczej rozpierzchła, to znaczy »każda klasa sobie«. Zdaje się, że powodem tego jest stadjum organizowania się samorządu. Jedna szkoła po-

 siada charakter wyraźnie grupowy (cztery grupy: 1 — kl. II i III, 2 — kl. IV, 3 — kl. V i VI, 4 — kl. VII i VIII). Punktem oficjalnie stycznym wszystkich grup są zebrania walne sprawozdawcze całej szkoły. ✪ Wreszcie dziesięć szkół ma pracę zespołową wyraźnie scentralizowaną, to znaczy, poza grupą-klasą i jej zarządem istnieje Zarząd Główny, który zawiaduje i kieruje pracą samorządową w całej szkole. Do tej grupy należą też i dwa gimnazja, które mają pracę zespołową opartą na samopomocy koleżeńskiej. Ponadto jedno z powyżej wymienionych dziesięciu gimnazjów posiada ustrój grupowy i klasowy — przedstawiciele grup wchodzą *ex officio* do Zarządu Głównego. ✪ Co do celów i haseł naczelnych samorządów — sądząc ze sprawozdań i statutów — można i pod tym względem podzielić szkoły na grupy. Do pierwszej (4 szkoły: 3 żeńskie, 1 męska) należą te samorządy, które dążą do urabiania charakterów, uczuć etycznych, do rozwoju walorów społecznych, odpowiedzialności za swe czyny i słowa — karności. Inna grupa (6 szkół: 5 męskich, 1 żeńska) jako cel działania stawia sobie rozwój życia koleżeńskiego, samopomoc, popieranie kółek naukowych i sportowych, utrzymywanie ładu i porządku w szkole. Cele tu są więc bardzo realne. Zadaniem jednego samorządu (gimn. żeńskie) jest »rozwijanie poczucia odpowiedzialności za podjęte zobowiązania«. W informacjach o jednym z samorządów jest mowa o zrozumieniu i utrwaleniu zasad i pojęć wychowania obywatelsko-państwowego. W innym samorządzie dąży się do »rozwijania inicjatywy, ćwiczenia się w prowadzeniu obrad i umiejętności uczestniczenia w obradach« oraz »utrzymania ładu i porządku w szkole«. Wreszcie sprawozdania dwu szkół nie wymieniają żadnych konkretnych celów. Są to organizacje — o ile się zdaje — w stadjum tworzenia się. ✪ Większość samorządów (9) posiada statuty pisane, mniejszość (6) — rządzi się zapewne tradycją, czyli inaczej zwyczajami panującemi w szkole. Jedne z owych statutów opracowane są bardzo szczegółowo i obszernie — inne są krótkie, traktujące sprawy lakonicznie i bardzo ogólnie. ✪ Wszystkie szkoły, posiadające statuty samorządowe, mają organizację scentralizowaną. We wszystkich na czele stoi Zarząd Główny, składający się z prezesa, wiceprezesa, sekretarzy, skarbnika (lub kontrolera finansowego), wybranych albo na walnem zebraniu całej szkoły (w 3 szkołach), lub też z pomiędzy delegatów klasowych. W niektórych szkołach, prócz wyżej wymienionych urzędów w Zarządzie Głównym, istnieją jeszcze specjalne,

np. zarządców pięter. W jednem gimnazjum wymienia się jeszcze członków honorowych Zarządu; są to specjalnie zasłużeni dawni urzędnicy samorządu (mają głos doradczy). Komisje Rewizyjne we wszystkich szkołach wybierane są na walnem zebraniu. Pozatem w wielu szkołach delegaci klasowi lub prezesi klas poszczególnych, wraz z członkami Zarządu Głównego, tworzą t. zw. Sejmik, zwany jeszcze (zależnie od szkoły) Radą Delegatów, Zarządem, Centralą etc. Te scentralizowane zarządy kierują różnemi dziedzinami życia samorządowego, dziedzinami podlegającemi ich kompetencji. ✪ Wogóle zaznaczyć należy, że — sądząc wedle statutów — sposób zorganizowania pracy na terenie różnych szkół bywa bardzo różnorodny. W niniejszem sprawozdaniu uwzględnione są najbardziej zasadnicze rzeczy; wchodzenie w szczegóły, czasami bardzo nawet charakterystyczne, jest poprostu niemożliwe, gdyż trzebaby wówczas omawiać każdy statut, każdą organizację zosobna, co — rzecz prosta — zajęłoby zbyt wiele czasu. ✪ Przy przeglądzie i porównywaniu samorządów szkolnych mimowoli nasuwa się pytanie: jakie są wogóle kompetencje i zakres działania tych instytucyj? Odpowiedź definitywna i ogólna jest trudna. Ażeby móc wypowiedzieć się tu dokładnie — inaczej: aby ściśle ustalić ów zakres działania, trzebaby chyba obserwować przez pewien czas pracę każdego samorządu nie »na papierze«, ale w życiu — co jest zgoła niemożliwe. Sądząc z przesłanych dokumentów oraz rozmów z pp. Dyrektorkami i Dyrektorami, można dojść do następujących wniosków. W szkołach, gdzie nie istnieje samorząd całkowity, lub tam, gdzie ogranicza się on tylko do 2—3 klas, kompetencje jego są bardzo nikłe; zamykają się one raczej wokół drobnych spraw klasowych. Tam natomiast, gdzie samorząd jest »rozbudowany«, zarówno ze statutów, jak i sprawozdań widać tendencję do ogarnięcia pracą samorządową całokształtu życia szkolnego. Nawet organizacje międzyszkolne, jak np. Kuźnia Młodych, Opieka nad Dziećmi Bezdomnemi, L. O. P. P. etc. uważa się za aneksy samorządu, jeżeli już nie za grupy włączone w wielką całość prac. ✪ Czy owe tendencje są zawsze realizowane i w jakim stopniu, na to ściśle może odpowiedzieć tylko ktoś, kto śledzi zbliska życie każdej szkoły. ✪ Mówiąc o kompetencjach, nie można pominąć milczeniem instytucyj istniejących na terenie wielu szkół — sądów koleżeńskich. Z 15 gimnazjów warszawskich — 7 posiada sądy, przyczem w 3 są to sądy klasowe, w 3 — ogólnoklasowe, w 1 — jedne i drugie. Rzecz charaktery-

 styczna — owe »placówki sprawiedliwości« istnieją w sześciu szkołach męskich i w jednej tylko żeńskiej, w której paragraf odnośny brzmi: »W razie przekroczenia statutu lub regulaminu klasowego instancją sądową klasy jest komisja złożona z 5 osób, wybranych przez zebranie klasowe«. Robi to wrażenie, że sąd nie jest stały, ale zbiera się w razie potrzeby. Natomiast w innych szkołach sądy są stałe i mają wyraźnie zaznaczony zakres działania. W ustawie jednej klasy w paragrafie mówiącym o sądzie czytamy: »Sąd Koleżeński 1) stwierdza popełnione wykroczenie, 2) komunikuje fakt wychowawcy«. I nic więcej. Nasuwa się pytanie, czy tego rodzaju postawienie sprawy nie przyczyni się w pewnych wypadkach do rozwoju t. zw. klasowego donosicielstwa? Bo, sądząc z tego paragrafu, nie widzi się wcale możności i zakresu egzekutywy sądu. W statucie innej szkoły czytamy: »Przewodniczący sądu pełni funkcje sędziego śledczego i prowadzi dochodzenie we wszystkich sprawach już to wynikłych z oskarżenia urzędników Samorządu lub poszczególnych członków, już to przekazanych do zbadania i osądzenia przez Dyrekcję szkoły«. Nie zdaje mi się, aby funkcje sędziego śledczego mogły podziałać dodatnio na charakter owego dostojnika. Niezrównoważona psychika młodego chłopca może nabrać cech niepożądanych i do pewnego stopnia nawet spaczyć się. Wogóle wartość wychowawcza sądów koleżeńskich nasuwa poważne wątpliwości. Nie można, oczywiście, sądów zabronić, o ile młodzież się tego domaga, ale można nadać im charakter raczej dorywczy w miarę potrzeby i w wypadkach wyjątkowej wagi. Sądy, które się zbierają stale (np. raz na tydzień — w jednej szkole), muszą mieć przecie sprawy do sądzenia, i w ten sposób zjawia się niebezpieczeństwo rozwoju pieniactwa w młodzieży. Pozatem znaną jest rzeczą, że w ferowaniu wyroków dzieci bywają bardzo twarde — wręcz bezlitosne — dla zaznaczenia choćby swej sprawiedliwości; niekiedy zaś — w imię wielkiej humanitarności — bagatelizują wszelkie ważne nawet przewinienia i sąd sprowadza się do formalnej szopki, propagującej bezkarność. Możnaby tu zacytować całe masy faktów jednego i drugiego rodzaju. Zdając sobie sprawę, iż pośród nauczycieli tyluż jest zwolenników, co i przeciwników stałych sądów koleżeńskich, sądzę, iż dobrzeby było poświęcić specjalną uwagę oświetleniu tego ważnego zagadnienia wychowawczego. ✪ Jeżeli chodzi o stosunek Rad Pedagogicznych do samorządu szkolnego i ingerencji władz szkol-

nych, to sprawa ta przedstawia się bardzo rozmaicie. ✪ W założeniu każdy samorząd klasowy jest pod bezpośrednią opieką wychowawcy, ale w jednych wypadkach wychowawca jest tylko opiekunem i doradcą, w innych zaś decyduje sam w sprawach nawet małej wagi. W jednej ze szkół, gdzie samorząd istnieje w paru klasach tylko, czytamy: »wychowawczyni stoi na czele samorządu«. Gdzie indziej t. zw. opiekun wchodzi w skład Zarządu Głównego prawdopodobnie z głosem decydującym. ✪ Z tych szczegółów sądzić można, iż tak wielka ingerencja wychowawców i opiekunów w sprawach samorządowych odbiera właściwie samodzielność młodzieży i jest sprzeczna z założeniem samorządu. ✪ W statutach trzech szkół zaznaczone jest, iż istnieją opiekunowie z głosem doradczym — w jednej są opiekunowie grup poszczególnych. W reszcie szkół (5) w statutach niema właściwie żadnych wzmianek o opiekunach, natomiast wszędzie prawie zaznacza się, że Dyrektor jest ostatnią instancją w samorządzie szkolnym. ✪ Niektóre sprawozdania dodatkowe nadmieniają, że nawet inicjatywa różnych poczynań spoczywa w znacznej mierze w rękach nauczycieli. Czy to jest wskazane?

✪ Z powyższych zestawień widocznem jest, iż praca zespołowa na gruncie szkół państwowych warszawskich przedstawia obraz bardzo różnorodny. Obok samorządów istotnie samodzielnych istnieją organizacje pół-samorządowe, obok szeroko zorganizowanych i rozbudowanych spotykają się słabo rozwinięte, w zaczątkach, stawiające, rzec można, pierwsze kroki. Przeglądając starannie statuty i sprawozdania, otrzymuje się wrażenie dość wyraźne, że samodzielna praca zespołowa młodzieży na terenie szkół w założeniu nie podlega zakwestjonowaniu i bez względu na stopień rozwoju w poszczególnych wypadkach zyskała sobie szerokie uznanie i poparcie rzesz nauczycielskich. ✪ Czy jednak samorządy szkolne takie, jakie dziś istnieją (choćby bardzo rozbudowane i sprawne), są zupełnie wystarczające? Czy w zupełności przyczyniają się do rozwoju duchowych i organizacyjnych walorów młodzieży? — Oto pytania, nad któremi warto i należy zastanowić się głęboko i wszechstronnie. ✪ Wszelkie organizacje młodzieży, jakie są narazie, winny mieć dwie zasadnicze cechy: po pierwsze — winny wypływać z tendencyj twórczych młodzieży, której należy dać możliwie jak najdalej idącą samodzielność przy dyskretnej i niedostrzegalnej opiece starszych; po drugie — organizacje te winny być zbudowane nie sztywno i ry-

 gorystycznie, ale, że tak powiem, elastycznie, aby wszelkie nawet głęboko sięgające zmiany nie przekreślały i nie niwelowały dorobku pracy społecznej w latach poprzednich. ✪ Żyjemy w epoce wielkich przejmian — o tem mówi się i pisze często — dajmy więc możność młodzieży wprowadzać wszelkie możliwe zmiany w jej życiu zespołowem, byle dążyły one ku pełniejszemu uformowaniu osobowości i realizowaniu ideału dobra i piękna. ——— ANZELMA ŻEBROWSKA

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO-PROGRAMOWY

✪ Ministerstwo opracowało zasady organizacji gimnazjum państwowego (Dyrektor, nauczyciele, Rada Pedagogiczna, organizacja i metody nauczania, organizacja pracy wychowawczej, przyjmowanie i oceny uczniów i t. p.). Opracowano również główne zasady organizacji szkół powszechnych (Podział szkół na stopnie, organizacja nauczania i planów godzin dla szkół różnych stopni, przechodzenie uczniów ze szkół jednego stopnia do innego i t. p.).
✪ Komisja ustrojowa Ministerstwa przepracowała zasadnicze tezy ustrojowe dla szkół: handlowych, gospodarstwa domowego i usług, szkół metalowych, elektrycznych, budownictwa i robót publicznych, górniczych i włókienniczych. Tezy, dotyczące szkół handlowych, gospodarstwa domowego, grupy metalowej, budowlanej, zostały już zaopinjowane przez Państwową Komisję Oświaty Zawodowej, która stopniowo analizuje materjały przekazywane jej przez Ministra W. R. i O. P.

POSIEDZENIA PAŃSTW. KOMISJI OŚWIATY ZAWODOWEJ

✪ W styczniu r. b. Państwowa Komisja Oświaty Zawodowej odbyła dalsze swe posiedzenia, poświęcone opinjowaniu tez ustrojowych dla szkół gospodarstwa domowego i usług oraz szkół metalowych.
✪ 23 stycznia r. b. odbyło się zebranie Sekcji Gospodarstwa Domowego i Usług P. K. O. Z., do składu której zostali zaproszeni przez Ministra W. R. i O. P.: a) przedstawicielki sfer gospodarczych pp. I. Mandukowa — przewodnicząca Związku Pań Domu, M. Karczewska — przewodnicząca Głównej Rady Gospod. Kształcenia Kobiet, I. Szumlakowska (Instytut Gospodarstwa Domowego); b) znawcy zagadnień oświaty zawodowej pp.: prof. dr. W. Iwanowski — kierownik Zakładu Technologji Prod. Spoż. i Ferment. Politechniki Warszawskiej, dr. S. Szulc — docent dyr. Państwowego Zakładu Higjeny, p. Miedzińska — inspektorka pracy; c) prof. i naucz. szkół zawodowych: p. M. Komornicka — dyr. Państwowego Seminarjum Naucz. Gospod. Dom. w Warszawie, p. Wyczółkowska — dyr. Wyższej Szkoły Gosp. Wiejsk. w Chyliczkach; d) przedstawiciele samorządu gospodarczego pp.: H. Kozieradzki — prezes Nacz. Organ. Polsk. Przem. Hotelarskiego, p. Siemieńska — członek Związku Pracy Obywat. Kobiet, J. Szczerbiński i W. Wierciński — przedstawiciele Izby Przemysłowo-Handlowej, Cz. Więcławski i K. Jaroszewski — przedstawiciele Rady Izb Rzemieślniczych R. P., delegaci Ministerstwa Opieki Społecznej oraz Ministerstwa Przemysłu i Handlu, wreszcie wyznaczeni przez Ministra W. R. i O. P. urzędnicy: M. Zaborowska — naczelnik wydziału w Min. W. R. i O. P., S. Skrzywan — kierownik referatu szkół zawodowych w Wydz. I Pr., wizytatorzy ministerjalni: H. Waniczek, M. Morozowicz, A. Romanowski, I. Laskowska — instruktorka i L. Madurowicz — wizytatorka K. O. S. Poznańskiego. Zebraniu przewodniczył dyrektor departamentu W. Adamiecki. ✪ Obrady Sekcji zagaił Podsekretarz Stanu K. Pieracki,

 witając przybyłych członków P. K. O. Z. i omawiając w dłuższem przemówieniu zadania i cele Komisji, metody prac ustrojowych i zasadniczą strukturę szkolnictwa w ustawie ustrojowej. ✪ Referat ogólny, charakteryzujący drogę prac Ministerstwa w tym dziale szkolenia zawodowego i wyjaśniający motywy, na podstawie których sformułowane zostały tezy ustrojowe, rozesłane uprzednio członkom Komisji, — wygłosił p. Skrzywan, poczem przystąpiono do dyskusji nad projektem. ✪ Metoda prac ustrojowych, przyjęta przez Ministerstwo, spotkała się ze strony Komisji z uznaniem. W dyskusji nad analizą zawodów i cech psychofizycznych pracowników tej grupy zgłoszono kilka drobnych uzupełnień, dotyczących funkcyj pełnionych przez pracowników gospodarstw domowych i usług. ✪ Rozważano zagadnienia: celowości kształcenia sióstr gospodarczych i doradczyń domowych, możliwości wspólnego kształcenia służby domowej i hotelarskiej, sposobu kształcenia kelnerów, pokojówek, praczek, podkreślono konieczność szerokiego stosowania kursów specjalnych i dokształcania; omawiano celowość i możliwość kształcenia w szkołach gospodarstwa rodzinnego i kucharskiego stopnia gimnazjalnego, w związku z młodym wiekiem kandydatów do tych szkół. ✪ W sprawie projektowanych szkół dyskusja szczegółowa wysunęła szereg propozycyj i wniosków co do skrócenia czasu trwania nauki w szkołach gospodarczych licealnych, podniesienia dolnej granicy wieku uczniów w szkołach stopnia gimnazjalnego, ułatwienia przechodzenia uczniów do szkół wyższych stopni, podstawy programowej szkół gospodarstwa domowego i usunięcia specjalizacji szkół fryzjerskich. Opinje poszczególnych członków, zgodnie z zapowiedzią przewodniczącego, będą rozpatrywane przez Komisję ustrojową Ministerstwa. Podkreślono jednocześnie, że w dziale rozpatrywanym szczególne znaczenie będzie posiadało racjonalnie zorganizowane dokształcanie w postaci szkół i kursów. Dokształcanie to będzie przedmiotem specjalnego, odrębnego studjum. Wreszcie członkowie Komisji podnosili konieczność uwzględnienia nauki gospodarstwa domowego dla dziewcząt w programach szkół zawodowych i ogólnokształcących.

✪ 25 i 26 stycznia r. b. odbyły się pierwsze zebrania Sekcji Oświaty Przemysłowej P. K. O. Z., która inauguracyjne posiedzenie odbyła w pełnym swym składzie. Z uwagi na różnorodność zawodów w tym dziale szkolnictwa jest to Sekcja najliczniejsza. Do składu jej zostali zaproszeni przez Ministra W. R. i O. P.: a) przedstawiciele sfer przemysłowo-gospodarczych: pp. inż. J. Piotrowski — dyr. Stow. Mechaników z Ameryki, prof. Gurdziejewski — dyr. »Ursusa«, prof. Politechniki Warszawskiej, inż. T. Skrzywan — dyr. f. »Gaiffe, Gallot, Pilon« w Warszawie, S. Nowkuński — inżynier konstr. S. A. »Skoda«, M. Płocki — inż. f. Borman i Szwede, inż. A. Zieliński — dyr. S. A. »Poręba«, inż. J. Straszewicz — dyr. przedst. inst. elektr., prof. J. S. Okolski — wiceprezes Związku Polsk. Przem. Metal., inż. W. Barański — dyr. Izby Przem.-Handl. w Wilnie, inż. A. Berlinerblau — dyr. S. A. »Stradom«, inż. Ulasiński — dyr. S. A. »Dietel« w Sosnowcu, inż. I. Luft — red. »Przeglądu Budowlanego«, inż. J. Nachay — dyr. Polsk. Zw. Fabryk Portl. Cementu, W. Przestępski — inż. bud., R. Piotrowski — inż. arch., inż. K. Stronczyński — dyr. S. A. »Stronczyński, Czarnota-Bojarski i S-ka«, inż. A. Wysokiński — dyr. S. A. Mirkowskiej Fabryki Papieru, inż. Mindak — dyr. »Złotoglinu«, inż. B. Peretjatkowicz — dyr. cukrowni »Józefów«, inż. M. Łowiński — dyr. Unji Polskiego Przem. Hutniczego, inż. B. Krupiński — dyr. Sosnowieckiego Tow. Kop. Węgla, inż. Rażniewski — dyr. kopalni »Grodziec«, L. Szafrański —

dyr. Zakł. Graf. »M. Arct«, T. Krafft — dyr. fabryki konfekcyjnej, J. Sierakowski — właśc. fabryki konfekcyjnej; b) znawcy zagadnień oświaty zawodowej: pp. inż. Słomczyński — Komisarz Rządowy S. A. H. Cegielski, Korniłowicz — dyr. Instytutu Spraw Społecznych, inż. Bałtruszajtis — insp. szkół zawod. m. Warszawy, Miedzińska — insp. pracy; c) profesorowie i nauczyciele uczelni zawodowych: pp. E. Geisler — prof. Politechniki we Lwowie, M. Pożaryski — prof. Politechniki w Warszawie, W. Jastrzębowski — prof. Szkoły Sztuk Pięknych, W. Wierzbicki — dyr. Państw. Szkoły Górniczo-Hutniczej, W. Wrzosek — dyr. Państw. Szkoły Drogowej, Buchweitz — dyr. Żyd. Szkoły Rzem., J. Ścięgoszowa — dyr. II Miejskiej Szkoły Rękodzielniczej; d) przedstawiciele instytucyj samorządu gospodarczego i instytucyj społeczno-oświatowych: pp. H. Mianowski — dyr. Izby Przem.-Handl. w Krakowie, W. Piotrowski — przedst. Izby Przem.-Handl. w Katowicach, St. Mencel i K. Jaroszewski — przedst. Rady Izb Rzem.-Przem., inż. E. Kostecki i S. Kluźniak — przedst. Stow. Nauczycieli Szkół Zawod., M. Bizoń — dyr. Śląsk. Inst. Rzem.-Przem. w Katowicach; e) delegaci Ministerstw Opieki Społecznej oraz Przemysłu i Handlu; f) wyznaczeni przez Ministra W. R. i O. P. urzędnicy: pp. inż. G. Hensel i inż. T. Kozłowski — naczelnicy wydziałów, S. Skrzywan — kierownik referatu szkół zawodowych w Wydz. Programowym, inż. A. Romanowski i S. Zbyszewska — wizytatorzy ministerjalni. ✪ Zebranie Sekcji Przemysłowej zagaił dłuższem przemówieniem Podsekretarz Stanu K. Pieracki, omawiając zadania i cele Komisji O. Z., prace Ministerstwa nad realizacją ustawy ustrojowej, wreszcie nowy ustrój szkolnictwa. Mówca zaznaczył, że zebrania Sekcji Przemysłowej będą odbywały się bądź plenarnie, bądź w składzie niepełnym, ponieważ dotyczyć będą różnorodnych branż i zawodów. Obrady Sekcji na zebraniu obecnem dotyczyć będą szkół grupy metalowej, a więc: mechanicznych, hutniczych, odlewniczych i elektrycznych. ✪ Referat ogólny, dotyczący metody prac, analizy zawodów oraz tez ustrojowych dla omawianej grupy, wygłosił wiz. Skrzywan, wyjaśnień zaś przy omawianiu szczegółowych tez udzielali referenci fachowi Ministerstwa: inż. inż. Gordziałkowski, Zienkowicz i Liebfeld. ✪ Dyskusja ogólna dotyczyła przedewszystkiem przyjętej metody prac ustrojowych oraz zasadniczej podstawy projektu — analizy zawodu. Spotkały się one ze strony Komisji z całkowitem uznaniem, przyczem podkreślono gruntowne i wnikliwe przepracowanie zagadnienia. ✪ W dyskusji szczegółowej poruszano szereg zagadnień, a więc przy omawianiu ustroju szkół mechanicznych poruszono, między innemi, dominującą rolę szkolnictwa dokształcającego i praktyki terminatorskiej, celowość szkół fabrycznych, nabywanie przez absolwentów szkół uprawnień czeladniczych, specjalizacji w dziale drobnej (precyzyjnej) mechaniki, charakteru zajęć warsztatowych w szkołach różnych stopni, znaczenia praktyki przedszkolnej, możliwość tworzenia szkół przysposobienia dla wprowadzenia młodzieży do zawodu metalowego. ✪ W dziale szkół elektrycznych najżywszą dyskusję wywołały: celowość szkół przysposobienia elektromonterskiego, możliwość kształcenia instalatorów w warunkach warsztatu szkolnego, specjalizacja w dziedzinie prądów silnych, radjo- i teletechniki, jej celowość i okres trwania w szkołach różnych stopni, charakter i celowość praktyki przed wstąpieniem do liceum elektrycznego. ✪ W odniesieniu do szkół technicznych i odlewniczych dyskutowano nad sprawą łącznego kształcenia hutników i odlewników (techników) w szkołach stopnia licealnego i ewentualnego wydzielania

 kierunku odlewniczego, zaznaczały się również różnice zdań co do kwestji, od którego roku w szkole odlewniczej stopnia gimnazjalnego należałoby wyodrębnić kierunki formierski i modelarski. ✪ Zgłoszone uwagi i wnioski będą przedmiotem szczegółowych rozważań Komisji ustrojowej Ministerstwa, która zadecyduje o ich uwzględnieniu. ✪ W DZIALE PROGRAMOWYM skupiają się obecnie prace Ministerstwa około przygotowania programów nauczania dla szkół ogólnokształcących. Po rozpatrzeniu projektów, nadesłanych przez autorów programów, uzgodniono je z »Wytycznemi« oraz z ustalonym już układem książki programowej i przepracowano je pod względem rzeczowym oraz pod kątem możliwości realizacji ich na terenie szkoły. W pracy tej działały wydatnie Komisje fachowe (przedmiotowe). Ostateczne ustalenie programów odbywa się na Komisji międzydepartamentalnej. Tryb pracy uplanowany i ustalony został w ten sposób, aby programy wykończone zostały na czas zgóry wyznaczony. ✪ Ministerstwo pozostaje w bliskim kontakcie z autorami, którzy zgłosili na rok szk. 1933/34 podręczniki, przystosowane już do nowych programów i udziela im potrzebnych wskazówek oraz wyjaśnień. Równocześnie wykańcza Ministerstwo ocenę książek zgłoszonych dla klas, w których obowiązywać będą jeszcze dawne programy, i przygotowuje spisy książek dozwolonych do użytku w szkołach na r. szk. 1933/34. ✪ W dziale wychowawczym ukończyło Ministerstwo badanie materjałów ankietowych, dotyczących szkolnych organizacyj młodzieży.

✪ WYDAWNICTWA. W dziale budownictwa szkolnego wydało Ministerstwo zeszyt 5 Projektów Budynków Szkół Powszechnych (ustępy drewniane i urządzenia ustępowe w miejscowościach nieskanalizowanych), zawierający wskazówki, dotyczące sytuowania ustępów na placu szkolnym, opisy wykonania i użytkowanie ustępów zasypywanych i spłukiwanych, oczyszczanie i usuwanie ścieków. Projekty budynków drewnianych dla budowy okresowej, projekty urządzeń dla oczyszczania i usuwania ścieków. ✪ W czasie najbliższym wyjdzie z druku praca, poświęcona sprawom zakładania i urządzania przedszkoli. Praca ta ukaże się jako zeszyt 6 wydawnictwa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w zakresie budownictwa szkolnego i obejmie działy następujące: rozmieszczenie przedszkoli w osiedlach, wybór i wyplanowanie placów, projektowanie i wznoszenie budynków, urządzenia terenowe, urządzenia i umeblowania wnętrza, wskazówki techniczno-budowlane oraz projekty budynków, przykłady rozplanowania terenów, projekty urządzeń terenowych i umeblowania wnętrz dla przedszkoli jedno, dwu i trzyoddziałowych.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

✪ Akcja dokształcania kierowników publicznych szkół powszechnych wyraziła się w licznie zgłoszonych, odbytych i projektowanych kursach. W bieżącym roku szkolnym 1932/33 10-dniowe kursy dla kierowników[1] publicznych szkół powszechnych, organizowane na podstawie okólnika i instrukcji Ministerstwa, odbyły się już w Warszawie i Mławie, Chrzanowie, Białej i Nowym Sączu, Kościerzynie, Grudziądzu i Bydgoszczy, Lublinie, Stryju i Grodnie. Projektowane są kursy: w Wągrowcu, Krotoszynie, Poznaniu i Wolsztynie, Wilnie, Lwowie, Tarnopolu, Przemyślu i Jarosławiu, Kaliszu, Płocku i Piotrkowie, Częstochowie, Miechowie i Radomiu, Brześciu i Białymstoku. ✪ W lutym b. r. odbyły się kilkudniowe zjazdy inspek-

---

1 Patrz w dziale: Uwagi i wskazania.

torów szkolnych Okręgu Szkolnego Brzeskiego i Lubelskiego, poświęcone omawianiu aktualnych spraw administracyjnych, organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych. Okrąg Szkolny Poznański w dalszym ciągu kontynuował rejonowe konferencje inspektorów szkolnych, analogicznym poświęcone sprawom. ✪ Zainteresowanie się nowym ustrojem szkoły powszechnej oraz nowemi jej programami spowodowało samorzutne zjazdy, organizowane przez Związek Inspektorów Szkolnych rejonu krakowskiego, warszawskiego oraz lwowskiego. Na zjazdach tych wygłosili referaty: nacz. dr. Juljusz Balicki o nowych programach szkół powszechnych i wiz. S. Klebanowski o nowym ustroju szkoły powszechnej. W pierwszych dwóch zjazdach uczestniczyli ponadto przedstawiciele Ministerstwa z P. Podsekretarzem Stanu K. Pierackim na czele.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

✪ D o k s z t a ł c a n i e n a u c z y c i e l i. W styczniu b. r. zorganizowano kursy pedagogiczne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli w Warszawie, dla nauczycieli szkół średnich Okręgu Szkolnego Lubelskiego w Lublinie oraz dla nauczycielstwa wszelkich kategoryj szkół w Przemyślu. Kursy metodyczne odbyły się w Wilnie (roboty ręczne), Krakowie (język polski) i Kaliszu (biologja).

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪ D o k s z t a ł c a n i e n a u c z y c i e l i. W czasie od 3 lutego do 1 marca r. b. odbył się drugi czterotygodniowy wieczorny k u r s d l a k i e r o w n i k ó w szkół dokształcających zawodowych m. Warszawy. Trzeci kurs dwutygodniowy ma się odbyć w czasie od 13 do 25 marca r. b. Przeznaczony będzie dla kierowników szkół dokształcających zawodowych Okręgu Szkolnego Warszawskiego (z wyjątkiem m. Warszawy. ✪ W kuratorjach: krakowskiem, warszawskiem i lwowskiem odbyły się czterodniowe k u r s y w y c h o w a w c z e dla nauczycielek i instruktorek nauki zawodowej w szkołach rzemieślniczo-przemysłowych żeńskich. ✪ W dniach od 13 do 18 lutego r. b. odbył się w Warszawie kurs dla nauczycieli księgowości w szkołach handlowych, zaś w dniach od 20 do 25 lutego r. b. — kurs dla nauczycieli nauki o handlu, obejmujący zagadnienia naukowej organizacji, reklamy i sztuki sprzedawania. ✪ Kurs dokształcający dla nauczycielek i instruktorek gospodarstwa domowego odbył się w dniach od 16 stycznia do 11 lutego r. b. w Warszawie. Kurs zgromadził 46 uczestniczek z całej Polski.

✪ N o w e s z k o ł y. W roku szkolnym 1932/33 powstało ogółem 14 nowych szkół handlowych i kilkanaście kursów handlowych. Z nowootwartych szkół handlowych przypada na: licea handlowe — 5, szkoły przysposobienia handlowego — 4, 3-letnie szkoły handlowe — 4, 4-letnie szkoły handlowe — 4. ✪ W bieżącym roku szkolnym w listopadzie zostało uruchomione po rocznej przerwie Państwowe Seminarjum dla Nauczycielek Szkół Rolniczych w Sokołówku oraz w tymże miesiącu została otwarta nowa szkoła rolnicza żeńska w Radzicach, zorganizowana przez Wydział Powiatowy Sejmiku w Opocznie przy pomocy Ministerstwa W. R. i O. P.

✪ W miesiącach grudniu i styczniu odbyły się okręgowe konferencje metodyczne w Brześciu i Wilnie, rejonowe w Okręgu Poznańskim i Krakowskim, w lutym kurs metodyczny dla nauczycieli ćwiczeń cielesnych w Łodzi. We wszystkich okręgach szkolnych organizowano z udziałem okręgowych instruktorów wychowania fizycznego rejonowe lub powiatowe konferencje dla nauczycieli szkół powszechnych, poświęcone zagadnieniom programowym i metodycznym wychowania fizycznego. ✪ W druku: »Informator o szkolnych schroniskach wycieczkowych na rok 1933«. ✪ W roku bieżącym oddane zostaną do użytku młodzieży: nadmorska kolonja wakacyjna w Jastarni, schronisko wycieczkowe we wsi Kupa nad jeziorem Narocz, schronisko-przystań wioślarska w Augustowie i stałe schronisko wycieczkowe we Lwowie.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ

✪ W dniach 16 i 17 grudnia 1932 r. w Pracowni Oświaty Dorosłych w gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. odbyła się doroczna konferencja kierowników oddziałów oświaty pozaszkolnej przy kuratorjach okręgów szkolnych. Konferencję otworzył P. Minister J. Jędrzejewicz. Program konferencji obejmował sprawozdania z działalności kuratorjów szkolnych w dziedzinie O. P. za rok 1931/32 z uwzględnieniem całokształtu prac oświatowych w okręgach. Pozatem w referatach specjalnych poruszono zagadnienia następujące: pogląd ogólny na zadania oświaty pozaszkolnej i ich realizację w chwili obecnej w Polsce, realizacja wychowania państwowego w oświacie pozaszkolnej i wychowanie zbiorowe przez sztukę. W sprawozdaniach podkreślono ofiarną i bezinteresowną pracę nauczycielstwa szkół powszechnych oraz coraz usilniejsze garnięcie się ludności do oświaty.

✪ Na miesięcznym kursie dla inspektorów szkolnych, zorganizowanym przez Ministerstwo w Warszawie od 14 listopada do 17 grudnia 1932 r., przeznaczono osobny dział na oświatę pozaszkolną. Czas wyznaczony zużyto na zwiedzanie prac bezpośrednich z dziedziny O. P. na terenie m. st. Warszawy oraz wykłady. Tematy wykładów: Cele, zadania i organizacja O. P., Metody i formy O. P., Oświata pozaszkolna zagranicą.

✪ Ministerstwo zaleciło kuratorjom szkolnym zwoływanie dwa razy do roku konferencyj okręgowych O. P. z udziałem instruktorów powiatowych O. P. i inspektorów szkolnych z tych powiatów, gdzie brak inspektorów. Konferencja jesienna — we wrześniu, październiku — ma być poświęcona planom pracy, a wiosenna — w kwietniu, maju — sprawozdaniu z odbytych w sezonie zimowym prac, krytyce i wyciągnięciu wniosków na przyszłość.

✪ Oddział Oświaty Pozaszkolnej Wydziału Oświecenia Publicznego Województwa Śląskiego od dłuższego czasu zajmuje się organizacją prac oświatowych wśród bezrobotnych. Prowadzone są cztery świetlice dla młodzieży na terenie m. Katowic i w okolicy, jak również praca w pierwszej ochotniczej drużynie robotniczej w Paruszowcu, złożonej ze 100 członków.

ARCHIWUM PRACY KULTURALNO - OŚWIATOWEJ

✪ Celem ułatwienia pracy studjującym zagadnienia oświatowe Ministerstwo W. R. i O. P. uruchomiło w Pracowni Oświaty Dorosłych Archiwum Pracy Kulturalno-

Oświatowej (luty 1933). ✪ W latach 1921—1922 zorganizował Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Pracownię Oświaty Pozaszkolnej (dziś Pracownia Oświaty Dorosłych), pomyślaną jako warsztat pracy dla studjujących i jednocześnie jako placówka informacyjno-poradniana. ✪ W założeniu swem na Pracownię złożyły się: księgozbiór i archiwum oświatowe (obejmujące m. in. materjały gromadzone przed wojną przez Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza w Krakowie). ✪ Do księgozbioru o charakterze specjalnym wcielono dzieła z zakresu oświaty dorosłych polskie i obce. Założono również czytelnię czasopism oświatowych polskich i zagranicznych. ✪ Archiwum objęło materjały, dotyczące prac oświatowych, jak: statuty instytucyj, regulaminy, sprawozdania, instrukcje organizacyjne, druki organizacyjne, materjały rękopiśmienne, wycinki z prasy, odpowiedzi na kwestjonarjusze i t. p. ✪ Kilkuletnie doświadczenia wykazały, że materjały archiwalne, wcielone do księgozbioru, nie służyły należycie swemu celowi, a co gorsza zacierał się obraz pracy oświatowej, utrudniając zorjentowanie się w całości. ✪ Dokonano więc reorganizacji przez wyodrębnienie z księgozbioru materjałów archiwalnych w osobny dział, stanowiący jednak nadal integralną część Pracowni. ✪ Gromadzone materjały otrzymały układ alfabetyczny według instytucyj i, jak już wspomniano, dotyczą organizacji pracy kulturalno-oświatowej w Polsce i wśród Polaków zagranicą. ✪ Obecnie archiwum posiada już około 200 teczek poszczególnych instytucyj. ✪ Uwzględnione są następujące formy pracy oświatowej: kursy początkowe dla dorosłych i młodocianych, szkoły dla dorosłych i młodocianych, uniwersytety powszechne, uniwersytety ludowe, uniwersytety niedzielne, zespoły samokształceniowe, odczyty, wykłady, pogadanki, domy ludowe, świetlice, kluby, ogniska oświatowe, koła młodzieży, harcerskie drużyny młodzieży pozaszkolnej, chóry, czytelnie, radjo. ✪ Wyodrębniony będzie dział pracy państwowej oraz zagadnienie wychowania państwowego. ✪ Archiwum mieści się w lokalu Pracowni Oświaty Dorosłych, podziemie, pokój Nr. 2, w gmachu Ministerstwa W. R. i O. P., Al. Szucha 25, Warszawa. ✪ Materjały archiwalne do domu wypożyczane nie będą. Wstęp wolny.

ODCZYTY PRZEZ RADJO, URZĄDZANE STARANIEM MINISTERSTWA W. R. I O. P.

✪ Z rozgłośni warszawskiej Polskiego Radja nadane były następujące odczyty dla nauczycielstwa: 17 stycznia r. b. — dr. Bolesław Kielski: »Myśli przewodnie ustawy o ustroju szkolnictwa«; 31 stycznia r. b. — wiz. Seweryn Maciszewski: »Wychowanie młodzieży polskiej na obczyźnie«; 7 lutego r. b. — Stanisław Tazbir: »Cele i zadania dokształcania ogólnego«; 14 lutego r. b. — nacz. Stanisław Bugajski: »Realizacja powszechnego nauczania«.

UWAGI I WSKAZANIA

✪ KURSY DLA KIEROWNIKÓW PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Dokształcanie kierowników publicznych szkół powszechnych posiada zarówno dla szkolnictwa, jak i dla oświaty powszechnej pierwszorzędne znaczenie. Żywo odczuwana potrzeba takiej akcji skłaniała do podejmowania do niedawna prób bądź w formie specjalnych miesięcznych kursów wakacyjnych dla kierowników szkół po-

 wszechnych, bądź też w postaci kilkudniowych kursów, konferencyj i zjazdów powiatowych czy rejonowych w ciągu roku szkolnego. Forma pierwsza, zapewniająca ze względu na rozporządzalną ilość czasu dość wyczerpujące omówienie najważniejszych przynajmniej zagadnień, zmuszała do ich teoretycznego tylko opracowywania — z powodu braku oparcia o szkołę, w czasie wakacyj nieczynną. Forma druga, zapewniając wprawdzie warsztat normalnej pracy kierownika, zmuszała jednak do poruszania tylko poszczególnych zagadnień praktycznych — z powodu zbyt krótkiego okresu czasu na to przeznaczonego. ✪ Stąd opóźnienie w wytworzeniu specyficznej formy dokształcania kierowników szkół powszechnych, która dopiero w ostatnich czasach znalazła wyraz w dziesięciodniowych kursach dla kierowników szkół, organizowanych w ciągu roku szkolnego systematycznie i planowo na terenie wszystkich okręgów szkolnych na podstawie wydanego przez Ministerstwo okólnika z dnia 22 grudnia 1932 r. (II. P. 9129/32) oraz dołączonej doń instrukcji. ✪ Kursy te mają na celu zaspokojenie, przynajmniej częściowe, oddawna odczuwanej żywo potrzeby, której siłę wzmogło obecnie wprowadzanie w życie ustawy o ustroju szkolnictwa, wyznaczającej szkole powszechnej rolę »podstawy organizacyjnej i programowej ustroju szkolnictwa« (art. 2 (1)). ✪ Szkoła powszechna, będąca funkcją społeczną środowiska, w którem się znajduje, jest z niem jak najściślej związana i, dając podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego z myślą o państwie jako całości, musi jednak uwzględniać w wystarczającej mierze potrzeby i warunki życia środowiska. Dążąc zaś do podniesienia ogólnego poziomu jego oświaty i kultury, musi dbać o objęcie wszystkich dzieci w wieku szkolnym, mieszkających w zasięgu jej działania (realizacja powszechności nauczania), które jednak musi się rozciągać nietylko na młodzież, lecz także na dorosłych z tego terenu (praca społeczna i oświata pozaszkolna). ✪ W świetle tych zadań szkoły powszechnej i działalność jej kierownika nie może się ograniczyć do podstawowej wprawdzie i najważniejszej, ale nie jedynej dziedziny obowiązków pierwszego wychowawcy dziatwy szkolnej oraz organizatora i instruktora zespołowej pracy pedagogiczno-dydaktycznej nauczycieli w szkole, ale musi sięgać i poza samą szkołę. ✪ Mając powyższe na uwadze, wyróżnia ramowy program kursu dla kierowników, zamieszczony we wspomnianem zarządzeniu Ministerstwa, cztery cykle zagadnień, obejmujące w skrócie całokształt pracy i zadań kierownika szkoły powszechnej. Cykl pierwszy dotyczy spraw obwodu szkolnego, jako terenu zasięgu działania szkoły powszechnej, drugi obejmuje zagadnienia związane z organizacją pracy pedagogiczno-dydaktycznej w ramach szkoły powszechnej, oczywiście przy uwzględnieniu ścisłej współpracy z domem rodzicielskim, trzeci rozpatruje szczegółowo prace kierownika szkoły w związku z organizacją roku szkolnego, nakoniec cykl czwarty zawiera sprawy administracyjno-gospodarcze. ✪ Według powyższego ramowego programu, dopuszczającego w zależności od lokalnych potrzeb terenu odchylenia indywidualne, kursy organizowane obecnie — niezależnie od innych form dokształcania — będą mogły zorjentować kierowników szkół w najważniejszych i najpilniejszych zagadnieniach, związanych z ich stanowiskiem, wskazać im sposoby i możliwości ich rozwiązywania i nastawić do dalszej samodzielnej bądź jednostkowej, bądź zespołowej pracy we właściwym kierunku.

SPRAWOZDANIE Z XV ZJAZDU PAŃSTWOWEJ RADY OCHRONY PRZYRODY

✪ W sali konferencyjnej Ministerstwa W. R. i O. P. dnia 28 stycznia b. r. obradował doroczny Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody, na którym Delegat Ministra do spraw ochrony przyrody,, prof. W. Szafer odczytał ogłoszone drukiem sprawozdanie z działalności Rady w roku 1932, przewodniczący zaś Komitetów Ochrony Przyrody w Warszawie, Poznaniu, Lwowie i Wilnie oraz delegat Rady do spraw pogranicznych Parków Narodowych obszernie poinformowali licznie zebranych przedstawicieli Ministerstw i delegatów instytucyj naukowych i społecznych o wynikach swej pracy z roku ubiegłego. ✪ Najdonioślejszem wydarzeniem w zakresie tworzenia Parków Narodowych i rezerwatów jest nabycie przez Rząd, na rzecz Parku Narodowego w Tatrach, dóbr Murzasichle o powierzchni 905 ha. Fakt ten jest wielkim krokiem ku realizacji tego wspaniałego i największego w Polsce Parku, który w razie dojścia do skutku zamierzonej wymiany obszarów Fundacji Kórnickiej na inne nizinne tereny państwowe — mógłby być utworzony w ciągu roku bieżącego. Na uwagę również zasługuje znaczne powiększenie obszarów rezerwatów na Czarnohorze — do 1.512 ha i w Górach Świętokrzyskich — do 1.164 ha oraz utworzenie nowych rezerwatów przyrodniczych nad Świtezią (468 ha), w Ludwikowie i Puszczykowie pod Poznaniem (404 ha), na Baraniej Górze (około 300 ha), nad rzeką Żegulanką (123 ha) i wielu innych. Z rezerwatów prywatnych zasługuje na wyróżnienie czyn właściciela części dawnej puszczy sandomierskiej, który w majątku Morgi pod Kamieniem utworzył rezerwat im. Jana bar. Götza Okocimskiego o pow. 41 ha. ✪ Z radością powitano wiadomość o mianowaniu przez Ministra Rolnictwa i Reform Rolnych Komisji Parku Narodowego w Pieninach w osobach b. wiceministra W. Leśniewskiego, prof. W. Szafera, prof. W. Goetla, prof. M. Siedleckiego i prof. J. Smoleńskiego, która sprawować będzie opiekę nad Parkiem oraz nawiąże stosunki z Komisją Parkową Czechosłowacką. ✪ Wiele uwagi poświęcono niekulturalnemu zachowywaniu się coraz to szerszych rzesz turystów w górach; zakłócanie spokoju, zrywanie roślin, podlegających ochronie, płoszenie zwierząt, zsuwanie głazów, mnożą się w zastraszający sposób. Stwierdzono konieczność zorganizowania obywatelskiej straży górskiej, któraby — posiadając pewne uprawnienia karne, drogą doraźnych kar pieniężnych ingerowała w tych wszystkich wypadkach. ✪ Park Narodowy w Białowieży zwiedziło w roku ubiegłym przeszło 10.000 osób, w tem byli reprezentowani przedstawiciele 32 państw obcych, dochód zaś tego Parku wyniósł około 6.700 zł. W ten sposób dowiedziono, że tworzone Parki mają wszelkie widoki samowystarczalności gospodarczej, gdyż stają się głównemi ośrodkami ruchu turystycznego. ✪ Z niepokojem przyjęto wiadomość o katastrofalnem obniżeniu się poziomu wód w jeziorach Bracławskich wskutek prac meljoracyjnych, przez co krajobraz tych obszarów uległ zasadniczej zmianie. Postanowiono opracować projekt ochrony tych jezior oraz zastanawiano się nad projektem utworzenia Parku Natury na Polesiu oraz wielkiego rezerwatu-matecznika dla zwierzyny łownej nad Czeremoszem w Karpatach Wschodnich. ✪ W zakresie stosunków międzynarodowych na wyróżnienie zasługuje fakt powołania dwóch przedstawicieli Polski — w osobach prof. W. Szafera i prof. M. Siedleckiego — do Rady Administracyjnej Między-

 narodowego Biura Ochrony Przyrody w Brukseli. Przystąpienie Polski do Międzynarodowej Konwencji Ochrony Ptaków pożytecznych dla rolnictwa wytworzyło konieczność opracowania ustawy o ochronie ptaków niełownych. Projekt takiej ustawy przedstawi Rada właściwym władzom w najbliższym czasie. ✪ Pod względem wydawniczym prace Rady przedstawiają się następująco: ogłoszono drukiem rocznik 12 »Ochrony Przyrody«, sprawozdanie z działalności Rady w roku 1932, broszurę K. Gajla i R. Kobendzy p. t. »Bielany pod Warszawą i konieczność ich ochrony«, cztery numery Kwartalnego Biuletynu Informacyjnego, 3-ci zeszyt wydawnictwa Okręgowego Komitetu Ochrony Przyrody na Wielkopolskę i Pomorze oraz wydawnictwo zbiorowe o charakterze informacyjnym p. t.: »Skarby przyrody«. ✪ Na posiedzeniu popołudniowem przeprowadzono dyskusję na temat konieczności wprowadzania idei ochrony przyrody do nauczania, w której prof. Szafer zwrócił uwagę na znaczenie wychowawcze i dydaktyczne tej idei oraz stwierdził, że opracowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. wytyczne do programów szkolnych uwzględniają w całej rozciągłości postulaty ochrony przyrody. Wystąpiono ponadto z projektem zorganizowania wakacyjnego kursu ochrony przyrody dla nauczycieli, pod kierunkiem jednego z członków Rady. ✪ Całodzienne obrady zakończono odczytem d-ra J. Sokołowskiego o ochronie ptaków. ✪ Należy podkreślić, że wszechstronna działalność Rady na polu ochrony przyrody znajdowała zawsze u władz państwowych i w społeczeństwie nader życzliwe poparcie.

PARK NARODOWY IM. ST. ŻEROMSKIEGO W GÓRACH ŚWIĘTOKRZYSKICH

✪ Od roku 1930 działa pod Wysokim Protektoratem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej Komitet Ochrony Puszczy Jodłowej, powołany do życia przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. ✪ W dniu 24 stycznia b. r. odbyło się posiedzenie Komitetu pod przewodnictwem prof. Bolesława Hryniewieckiego przy udziale 15 osób, reprezentujących fachowe znawstwo terenu oraz zarząd miejscowych lasów państwowych. Komitet w czerwcu r. ub. zapoznał się na miejscu ze stanem »Puszczy Jodłowej«, złożył memorjały w sprawie Parku Narodowego Dyrekcji Naczelnej Lasów Państwowych w Warszawie oraz Panu Ministrowi Sprawiedliwości w sprawie usunięcia więzienia z murów benedyktyńskiego kościoła na Świętym Krzyżu. Na posiedzeniu w dniu 24.I.1933 zapoznał się Komitet z projektem granic Parku Narodowego im. St. Żeromskiego w Górach Świętokrzyskich, obejmującym: 1) rezerwat i pasy otaczające na Św. Krzyżu, 2) pas szczytowy, 3) rezerwat i pasy otaczające na Łysicy, 4) park na Górze Miejskiej — w rozmiarze łącznym 1.164 ha. ✪ Komitet Ochrony Puszczy Jodłowej stoi na stanowisku, że interes naukowy i społeczny wymaga, aby Park Narodowy im. St. Żeromskiego obejmował taki obszar, który tworzy syntezę krajobrazową i fizjograficzną. Za taki obszar Komitet uznał zwarty kompleks Góry Miejskiej, Doliny Wilkowskiej i Łysicy, którego włączenie w całości w obszar rezerwatu stworzy właściwą i niezbędną podstawę istnienia Parku Narodowego w Górach Świętokrzyskich. ✪ Komitet zapoznał się ze stanem gospodarczym Góry Radostowej i postanowił wszcząć akcję za jej zalesieniem; uważa bowiem zalesienie Góry Radostowej za jedyny i najwłaściwszy żywy pomnik wystawiony St. Żeromskiemu w najdroższem Mu miejscu, zgodny z treścią i duchem Jego ideologji regjonalnej. ✪ Komitet przy udziale fachowych znawców terenu przygotowuje wzo-

rowe regjonalne muzeum szkolne (zbiór pomocy naukowych z mapkami, wykresami, opisami, kompletem fotografij, przezroczy i t. p.), które stanowić będzie poglądowy obraz stosunków fizjologicznych, kulturalnych i gospodarczych Gór Świętokrzyskich. Muzeum to ruchome, organizacyjnie związane z Muzeum Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w Kielcach, służyć ma jako pomoc podstawowa przy organizowaniu kursów regjonalno-krajoznawczych dla nauczycielstwa, przedewszystkiem dla tych, którzy organizować będą po szkołach Koła, lub Sekcje przy istniejących organizacjach, Młodych Przyjaciół Puszczy Jodłowej. Działalność takiego Koła dziatwy lub młodzieży rozciąga się na teren, objęty promieniem jednodniowej wycieczki od miejsca, gdzie się znajduje szkoła. Koło na każdą porę roku obiera sobie zarząd, składający się z 5 osób: 1) Naczelnego Przyjaciela Puszczy, 2) Kronikarza Wiosny, Lata Jesieni lub Zimy w Puszczy, 3) Skarbnika Przyjaciół Puszczy oraz dwóch Strażników Wiosny, Lata, Jesieni lub Zimy w Puszczy. Koło lub Sekcja posiada z grona nauczycielskiego opiekuna, Starszego Przyjaciela Puszczy, który czuwa nad działalnością Koła i jest stałym łącznikiem z Komitetem Ochrony Puszczy Jodłowej w Warszawie. Przewidziana jest »nagroda przyjaźni« dla kół najsprawniej działających w postaci egzemplarza »Puszczy Jodłowej« St. Żeromskiego lub »Pamiętnika Świętokrzyskiego 1930«. Komitet pociągnął do współpracy miejscową młodzież akademicką, która pod kierunkiem fachowym Komitetu przygotowuje bibljografję regjonalną fizjograficzną, antropograficzna, historyczną, gospodarczą i t. d., dotyczącą Gór Świętokrzyskich w granicach, ustalonych przez ostatnie badania naukowe. Bibljografja powyższa ma być podstawą planowej organizacji badań naukowych w Górach Świętokrzyskich. A. P.

KONKURS MUZYCZNY

✪ W dniach 14 i 15 stycznia b. r. w sali Państwowego Konserwatorjum Muzycznego w Warszawie odbył się pierwszy konkurs kwartetów smyczkowych im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, ufundowany przez p. Stanisława Wróblewskiego, generała dywizji. Celem konkursu było podniesienie poziomu ogólnej kultury muzycznej oraz pobudzenie zamiłowania do muzyki zespołowej. ✪ Nagrodę konkursu stanowiły cztery staropolskie instrumenty, ofiarowane przez p. St. Wróblewskiego, jako dar wojska polskiego, a mianowicie: 1) skrzypce Marcina Groblicza (Warszawa 1727) z główką lwa, 2) skrzypce Marcina Groblicza z główką psa, 3) altówka Jana Ruderta (Warszawa 1833), 4) wiolonczela Henryka Ruderta (Warszawa 1860). Nagroda ta jest przechodnia i zostaje własnością zespołu, jeżeli zostanie mu przyznana trzy razy z rzędu na trzech dorocznych konkursach. ✪ Do konkursu stanęły trzy kwartety: jeden warszawski i dwa lwowskie. Jury, pod przewodnictwem p. Eugenjusza Morawskiego, rektora Państwowego Konserwatorjum Muzycznego przyznało pierwszą nagrodę kwartetowi Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie, w składzie: Henryk Czapliński — pierwsze skrzypce, Marek Rak — drugie skrzypce, Marjan Łobaczewski — altówka i Piotr Pszenyczka — wiolonczela. ✪ Następny konkurs odbędzie się w marcu roku przyszłego.

NAGRODA LITERACKA NA ROK 1932

✪ Opieka Państwa nad literaturą i teatrem zaznaczyła się w ostatnich miesiącach przyznaniem nagród teatralnych z okazji uroczystości ku czci St. Wyspiańskiego oraz

 utrzymaniem dorocznej nagrody literackiej Ministerstwa W. R. i O. P. w dotychczasowej wysokości 10.000 zł., którą przyznano w dniu 29 stycznia 1933 znakomitemu prozaikowi polskiemu Wacławowi Berentowi za dzieło »Wywłaszczenie Muz« ogłoszone w r. 1931 na łamach »Pamiętnika Warszawskiego«. Sąd konkursowy w osobach przedstawicieli P. Ministra W. R. i O. P. t. j. naczelnika Wydziału Sztuki Władysława Zawistowskiego, Piotra Choynowskiego i Leopolda Staffa tudzież delegatów stowarzyszeń literackich Juljusza Kadena Bandrowskiego, Wacława Grubińskiego, Stanisława Szpotańskiego i Kazimierza Wierzyńskiego, określając motywy swojej decyzji, podał we wniosku przedłożonym P. Ministrowi, że proponuje odznaczenie »Wywłaszczenie Muz« — »ze względu na głębię i szlachetność ujęcia zagadnień ducha polskiego w tragicznych chwilach bytu narodu oraz ze względu na najwyższe wartości prozy w tem dziele ujawnione«. ✪ Przyznaną nagrodę wręczył osobiście pan Minister J. Jędrzejewicz na uroczystem zebraniu w salach recepcyjnych Ministerstwa W. R. i O. P. w dniu 11 lutego 1933, na które zaproszono kilkudziesięciu przedstawicieli świata artystycznego. Równocześnie wręczył p. Minister szereg odznaczeń nadanych artystom przez P. Prezydenta Rzeczypospolitej oraz nagrodę muzyczną Ministerstwa W. R. i O. P. przyznaną Eugenjuszowi Morawskiemu za balet »Świtezianka«.

Z ZAGRANICY

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'EDUCATION, Genève, Nr. 25, VI Année Nr. 4, Octobre 1932. Str. 52.

✪ Kolejny ten zeszyt biuletynu, wychodzącego kwartalnie, zawiera nietylko sprawozdanie z prac, dokonanych przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, lecz również wyniki zebranych wiadomości o ruchu pedagogicznym w całym świecie. Jakkolwiek bowiem członków zwyczajnych liczy Biuro zaledwie 10 (w pierwszym roku działalności na nowych zasadach było tylko 4), to faktycznie utrzymuje ono stosunki ze wszystkiemi ministerstwami i od wszystkich uzyskuje potrzebne informacje, tak iż może uchodzić za ośrodek wszechświatowego ruchu pedagogicznego. Dowodzi tego choćby największy w zeszycie omawianym artykuł, poświęcony ruchowi pedagogicznemu w różnych krajach. Odnotowane są tu w krótkości najważniejsze fakty, jakie zaszły w ciągu ubiegłego kwartału w świecie pedagogicznym. Warto się z niemi zapoznać, gdyż świadczą o tem, że w dziedzinie wychowania i szkolnictwa wszędzie wre obecnie usilna praca. ✪ Łotwa: XV międzynarodowy kongres szkolnictwa średniego ma się odbyć w Rydze w ostatnim tygodniu lipca 1933. Hiszpanja: budżet szkolnictwa na r. 1933 jest większy o 40 miljonów pesetów od budżetu na r. 1932 i o 100 miljonów od budżetu na r. 1931, niezależnie od funduszu 400 milj., przeznaczonego na budowę gmachów szkolnych; fundusz ten zamierza rząd zebrać ze specjalnej pożyczki, wystarczy on na wzniesienie 20 tysięcy budynków. W czasie od lutego do czerwca r. b. odbędzie się w Barcelonie międzynarodowy kurs metody Montessori. Belgja: zmarł zasłużony i słynny pedagog dr. Owidjusz Decroly, twórca rozpowszechnionej już obecnie metody wychowawczej, opartej na »ośrodkach zainteresowania«. Niemcy: zgórą 20.000 szkół posiada aparaty radjowe, z tego 83% szkół miejskich, przeważnie jednoklasowych, z audycyj korzysta 2,5 miljona

dzieci; Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie urządza liczne kursy dla nauczycieli na specjalne tematy, jak np. Dziedziczność a eugenika, Szkoły eksperymentalne, Stopień wyższy szkół powszechnych. Różne kierunki pedagogiki współczesnej, Wieczory psychologiczne i t. p. Czechosłowacja: szkoły eksperymentalne w Pradze dały doskonałe wyniki, opierając się na samorządzie uczniów, metodach aktywnych (pracownie), metodzie syntetycznej, wychowaniu fizycznem, muzycznem i estetycznem; jeden z tygodników ilustrowanych (»Pestry Tyden«) poświęca specjalny dodatek na portrety i pejzaże z objaśnieniami, dające się zastosować w szkole; zczasem utworzyć one mogą album, stanowiący tani a pożyteczny środek dydaktyczny. Polska: na zjeździe dyrektorów gimnazjalnych, odbytym w maju omawiano sprawy związane z reformą szkolną, wychowanie państwowe i stosunek szkół średnich do wyższych; uruchomiono w Warszawie szkołę średnią francuską; delegaci chińscy zwiedzali w ciągu miesiąca polskie instytucje wychowawcze; projekty budynków szkolnych uwzględniają budynki drewniane. Węgry: zreorganizowane Towarzystwo badań nad dziećmi utworzyło sekcję biologiczną, pedagogiczną, wychowania rodzinnego, wychowania szkolnego; przystąpiono do przygotowań do zjazdu międzynarodowego harcerzy (jamboree); Towarzystwo węgierskie badań grafologicznych przystąpiło do doświadczeń nad pismem młodzieży szkół średnich. Anglja: w XIV kongresie międzynarodowym szkolnictwa średniego w Londynie, odbytym w lipcu 1932 r. brali udział przedstawiciele 24 państw; seminarjum nauczycielskie w Londynie zostało zreorganizowane w Instytut Wychowania i przeszło pod zarząd Uniwersytetu Londyńskiego, stając się tem samem zakładem »badania naukowego zagadnień pedagogicznych, jakie się nastręczają w różnych częściach państwa«; angielski świat pedagogiczny zajął się ostatnio zagadnieniem krzewienia przez szkołę idei ochrony przyrody; miasto Chesterfield zreorganizowało w ciągu 4 lat całe swoje szkolnictwo w kierunku nowych programów i metod zbliżających do życia praktycznego; utworzono w Londynie Centralne biuro informacyjne o filmach wychowawczych, mające ułatwić szkołom korzystanie z tego środka nauczania. Francja: zmarł długoletni sekretarz generalny Biura Międzynarodowego federacyj narodowych nauczycieli publicznych szkół średnich, Beltette; VI kongres Międzynarodowy Opieki nad dzieckiem odbędzie się w Paryżu w lipcu 1933 r.; w VI Kongresie Międzynarodowym Ligi Nowego Wychowania w Nicei od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. brało udział 1800 nauczycieli, reprezentujących 52 kraje; w grudniu 1932 r. odbyła swój IV zjazd doroczny »Szkoła rodziców«, na zjeździe omawiano m. in. współpracę rodziców z nauczycielami, wychowanie moralne w szkole, wychowanie społeczne w domu i szkole, nowe metody pedagogiczne, kształcenie osobowości. Szwajcarja (Tessin): w czasie Wielkiejnocy ma się odbyć kurs, mający zbliżyć przedstawicieli trzech kultur, które się składają na cywilizację helwecką. Irlandja: kongres nauczycieli irlandzkich ma się odbyć w Dublinie w lipcu 1933 r. i omawiać takie sprawy, jak szkoły dwujęzyczne, zastosowanie szkół wiejskich do potrzeb regjonalnych, nauka historji lokalnej i folkloru, korzystanie z radja i filmu, wychowanie fizyczne, opieka lekarska i t. d. Portugalja: wydano dekret nakazujący kandydatom do emigracji przedstawiać świadectwo ukończenia szkoły powszechnej; uniwersytet ludowy portugalski prowadzi takie przedmioty, jak początki matematyki, początki łaciny, ubezpieczenia społeczne, historja cywlizacji, ogólne zarysy »myślenia rolniczego«, pogadanki o ży-

 ciu i śmierci i t. d. Grecja: od kandydatów na nauczycieli języków obcych wymaga się dwuletnich studjów na wydziale humanistycznym lub teologicznym uniwersytetu, półrocznej praktyki w szkołach eksperymentalnych przy uniwersytecie i ukończenia dwuletniego kursu języka obcego w uniwersytecie. Włochy: trzeci kurs wychowania przedszkolnego metodą Agazzi w listopadzie 1932 r., urządzony w Turynie, ma się przyczynić do dalszego rozpowszechniania tej metody, stosowanej już w 2.219 przedszkolach włoskich; rząd włoski zdecydował utworzyć 1.200 nowych szkół powszechnych. ✪ Z ciekawszych faktów w dziedzinie wychowania w krajach pozaeuropejskich następujące zasługują na wymienienie: Persja: zabroniono dzieciom obywateli perskich uczęszczać do szkół elementarnych i niższych klas szkół średnich, utrzymywanych przez cudzoziemców (głównie Rosjan i Amerykan). Japonja: w jednej z większych szkół powszechnych żeńskich w Tokio zastosowano samorząd uczniowski, obejmujący takie czynności, jak zakup żywności, kierownictwo jadłodajni, przygotowanie posiłków, naprawa odzieży, utrzymanie porządku w gmachu szkolnym i opieka nad ogrodem, prowadzenie rachunków i sekretarjatu; programy szkół żeńskich w Japonji różnią się od męskich tem, że zawierają przedmioty specjalnie przeznaczone dla przyszłych żon i matek, jak gospodarstwo domowe, szycie, pedagogika. Indje: wprowadziły do wielu szkół żeńskich podobne przedmioty na większą jeszcze skalę, gdyż uwzględnia się także fizjologję, psychologję wieku dziecięcego i higjenę. Stany Zjednoczone Ameryki: Kongres Międzynarodowy Wywczasów, odbyty w Los Angeles 23—29 lipca przy udziale 700 uczestników, w tem 192 delegatów zagranicznych z 32 krajów, podkreślił wagę organizacji rozrywek godziwych, których znaczenie w czasie powszechnego kryzysu i bezrobocia jest jeszcze większe, niż kiedykolwiek. ✪ Poza tą krótką, choć wymowną, kroniką zdarzeń z ubiegłych trzech miesięcy Biuletyn poświęca szersze uwagi zagadnieniom specjalnym, jak »Literatura dziecięca a współpraca międzynarodowa«, wyniki ankiety o budżetach Ministerstw Oświecenia w różnych krajach, metody wychowania w duchu pokoju i in. Rubryka p. t. »Bibljografja« zawiera zwięzłe, parowierszowe zaledwie sprawozdania z bieżącej literatury pedagogicznej w różnych językach. A. Z.

PIERWSZY ZJAZD NIEMIECKIEGO »OGÓLNO-PAŃSTWOWEGO ZWIĄZKU DLA NAUCZANIA SYNTETYCZNEGO«

✪ Celem zjazdu, który odbył się w Moguncji od 21 do 27 sierpnia 1932 r., było, jak zaznaczył jego inicjator prof. Niemann, publiczne wystąpienie nauczycieli zwolenników nauczania syntetycznego, którzy od lat 20, nie znajdując początkowo uznania i poparcia, opracowali i wprowadzili nową metodę nauczania do szkół powszechnych. Zjazd poświęcił szczególną uwagę zastosowaniu nauczania łącznego na stopniu wyższym szkoły powszechnej. (Schulreform, XI, 1932, 11). S. T.

KURSY METODY MONTESSORI W BARCELONIE

✪ Hiszpańskie Stowarzyszenie Montessoriańskie (Ronda Universidad, 7, Barcelona) organizuje w Barcelonie w czasie od 18 lutego do końca czerwca 1933 r. specjalne kursy pod osobistem kierownictwem dr. Marji Montessori. Kursy będą obejmowały wykłady teoretyczne jak również i demonstracje praktyczne metody, stosowanej

w »Case dei Bambini« i w szkołach powszechnych, z uwzględnieniem prób zastosowania jej do szkół średnich i do wychowania rodzinnego. Po ukończeniu kursu i zdaniu egzaminu studenci otrzymywać będą: »Diplome d'habilitation pour l'enseignement d'après la méthode Montessori«. Koszta wpisu na kurs wynoszą dla cudzoziemców 36 funtów ang. K.

ZJAZD, POŚWIĘCONY SPRAWIE LEKTURY MŁODZIEŻY

✪ W Moguncji odbył się w październiku z. r. w »Międzynarodowym Instytucie Pedagogicznym« zjazd poświęcony »potrzebom współczesnej literatury dla młodzieży«. Przedstawiciel nakładców lektury dla młodzieży uskarżał się na spadek konsumcji wskutek złych warunków materjalnych i zmniejszenia się ilości dzieci oraz z powodu poczytności »modnej« książki. Pozatem Komisje badające piśmiennictwo dla młodzieży postępują — wedle zdania nakładców — zbyt rygorystycznie i zwracają więcej uwagi na wymagania pedagogiczne lub społeczne, a mniej na potrzeby duchowe dziecka. Tezy nakładcy wywołały jednak sprzeciwy ze strony nauczycieli i przedstawicieli zaatakowanych Komisyj. Podkreślano przedewszystkiem, że postulaty pedagogiczne są zasadniczym nakazem, wobec czego Komisje nie dadzą wpłynąć na siebie przez żadne postronne czynniki, czy »wskazówki« Pozatem wykazywano potrzebę stworzenia jednolitego spisu wartościowej literatury dla młodzieży, przeznaczonego dla całych Niemiec. Nauczyciele szkół powszechnych i zawodowych uderzali z okazji innych referatów w dzwony alarmowe, wskazując na to, że młodzież odsuwa się od literatury. ✪ Kilkakrotne poruszano sprawę psychologizmu czy też normatywizmu w pedagogice, nie nazywając zresztą rzeczy po imieniu. Jeden z referentów twierdził, że badanie i ocenianie literatury dla dzieci i młodzieży ma się opierać na poznaniu form przeżycia i wyrażania się dziecka i ich »biologiczno-duchowej formy«. Dyskutanci, nauczyciele-praktycy, przeciwstawili się bardzo mocno tej tezie. Nie wolno opierać pedagogiki jedynie na przeżyciach dziecka, gdyż zaniedbujemy przez to świat myśli i c z y n u. Dziecko nie może być miernikiem wychowania, ale tylko społeczeństwo, w którem ono wzrosło i w którem ma żyć i działać. ✪ Przedstawiciele niemieckich Komisyj dla badania lektury dla młodzieży, działających na terenie Rzeszy i zagranicą, wygłosili wkońcu krótkie sprawozdanie z ich działalności. Dodać należy, że oprócz Niemców z Rzeszy brali udział w obradach zjazdu również austrjaccy, szwajcarscy i czescy Niemcy. (Jugendschriftenwarte, XXXVII, 1932, 11).

Z NIEMIECKIEJ AKCJI PODRĘCZNIKOWEJ

✪ Arkusze do czytania zamiast czytanek. Pedagogicznie ciekawą jest myśl, by nie dawać uczniom gotowego zbioru opowiadań i wierszy jako czytanki szkolnej, ale by drukować poszczególne bajki, opowiadania historyczne, humoreski, opery, dramaty, nowele, wiersze i t. p., Wobec tego nauczyciel nie jest związany z usztywnionym szablonem książki dla wszystkich, ale ma prawo wyboru poszczególnych czytanek zależnie od charakteru okolicy, klasy, od zainteresowań, okoliczności i t. p. Arkusze te (Lesebogen) cechuje tendencja do wychowania estetycznego, linja wychowawcza szkoły pracy, idea regjonalistycznego nastawienia i wprowadzenia aktualnego materjału, a przedewszystkiem momentów gospodarczych. Istnieją zatem zeszyty prze-

 znaczone dla całych Niemiec, a inne przeznaczone są tylko dla Bawarji, czy Nadrenji, pewne zeszyty dla okolic przemysłowych, inne dla rolniczych, odrębne zeszyty dla chłopców i dziewcząt, dla szkół ogólnokształcących i zawodowych i t. p. Arkusz kosztuje tylko 11 fenigów i jest zamkniętą całością. ✪ Pozatem ukazały się poszczególne czytanki (27 fenigów) dla starszych dzieci; zaznaczono na nich, dla których lat nauczania się nadają. ✪ Opowiadania historyczne. Tę samą ideę zastosowano w stosunku do czytanek historycznych. Dzieci szkół powszechnych otrzymują opowiadania, ilustrujące w artystycznej formie historję od czasów najdawniejszych aż po dzień dzisiejszy. Punktem wyjścia są potrzeby psychiki dziecka oraz podkreślona paralela między psychiką dziecka i ludów prymitywnych. Opowiadania leżą więc artystycznie na poziomie mitu, sagi i opowiadań bohaterskich. Historja i poetycka fantazja składają się na tę całość, która jest w rezultacie zbiorem obrazów historycznych, przedstawionych plastycznie, z napięciem dramatycznem i w języku, odpowiadającym psychice dziecka. ✪ Dla potrzeb nauczyciela wydano 7 tomów opowiadań wraz z metodycznemi wskazówkami.

PODRĘCZNIKI SZKOLNE WE WŁOSZECH

✪ Szybko bardzo, gdyż już w rok po wprowadzeniu do szkół początkowych publicznych i prywatnych państwowych podręczników szkolnych, ujawniły się ich braki, wskutek czego musiały one być poddane gruntownej rewizji. W tym celu powołał rząd specjalną komisję, której zadaniem było zbadanie materjału podręcznikowego i opracowanie odpowiednich wniosków. Zgodnie z ogólną opinją, istniejące książki szkolne, pomimo niewątpliwej niekiedy wartości literackiej, pod względem metodycznym zadaniu swemu nie odpowiadały. Komisja niełatwe wszakże miała zadanie: trudno było po roku wycofywać wszystkie podręczniki i w jakiemś nieprawdopodobnem tempie stwarzać nowe teksty. Pozatem jeden tylko rok praktyki słusznie wydał się rzeczoznawcom zbyt krótkim okresem czasu dla sumiennego i objektywnego wnioskowania. Wybrano tedy drogę pośrednią: nie wprowadzając zasadniczych zmian w czytankach, odnoszących się np. do kultury Włoch, usunięto lub zredukowano materjał, budzący wyraźne wątpliwości pod względem metodycznym. Postanowiono również wycofać książki przeznaczone dla dwóch pierwszych klas szkół wiejskich. ✪ Pojawiła się wszakże nowa trudność. Pomimo istotnie nieznacznych zmian w układzie podręczników, każda niemal strona została choć trochę zretuszowana, w klasie więc, w której część uczniów posiadała egzemplarze pierwszego wydania, niełatwo było prowadzić lekcję, posługując się nowem wydaniem. Poza tem w księgarniach pierwszy nakład nie został wyczerpany. Sprawę tego remanentu załatwiono jednak zarządzeniem, aby pozostałe w handlu egzemplarze były sprzedawane w pewnych tylko, wyraźnie przez rząd wyznaczonych dzielnicach. Nadto poszczególni sprzedawcy mieli prawo zamiany u wydawców egzemplarzy starego wydania na nowe. ✪ Niezależnie od tego doraźnego załatwienia sprawy państwowa komisja zobowiązała się do opracowania projektu dalszych, bardziej zasadniczych zmian w podręcznikach. ✪ Częściowe zmiany tekstów szkolnych wprowadziły początkowo sporo zamętu w szkołach i wywołały głośne sarkania ze strony rodziców, a nieco cichsze ze strony nauczycieli. Zachodziła również obawa, czy w nowym roku szkolnym nie będzie jeszcze gorsza, niż w poprzednim, terminowa dostawa podręczników. Sprawą tą zajęło się jednakże energicznie Mini-

sterstwo Wychowania Narodowego, rozsyłając do szkół w tysiącach egzemplarzy okólnik, dotyczący zakupywania książek szkolnych, a jednocześnie sprawdzając przy pomocy całego sztabu funkcjonarjuszy zarówno w szkołach państwowych, jak prywatnych, istotny stan rzeczy. Inspekcja dała wyniki zadawalniające: stwierdzono, że już w listopadzie prawie wszyscy uczniowie zaopatrzeni byli w odpowiednie podręczniki. (W pierwszym roku ich wprowadzenia, t. j. 1930/1 jeszcze w styczniu w Diritti della Scuola, organie nauczycieli szkół początkowych, nierzadkie były skargi na powolne zaopatrywanie szkół przez odpowiednie księgarnie). ✪ Zanim wszakże została należycie uregulowana owa terminowa dostawa, musiała również podlec pewnej rewizji sprawa samej sprzedaży książek szkolnych. Jak wiadomo, na mocy zawartej między prezydjum Balili a Narodowym Związkiem Faszystowskim Handlu, Związek Balilli zaniechał sprzedaży w sklepikach szkolnych zarówno podręczników, jak również i materjałów piśmiennych, aby nie wchodzić w drogę sklepom i księgarniom, którym rząd powierzył zaopatrywanie szkół w wyznaczonym im okręgu. Układ ten wpłynął jednak ujemnie na dostawę książek w miejscowościach pozbawionych księgarń, a więc przedewszystkiem w ośrodkach wiejskich. Zasadniczo dostawy tej podjąć się miały sklepy z materjałami piśmiennemi, czyniły to wszakże niechętnie, uważając zarobek za zbyt nikły lub nawet problematyczny w razie remanentu niesprzedanych egzemplarzy. Żądali nawet niekiedy od nauczycieli zamówienia na ściśle oznaczoną ilość egzemplarzy, zgóry przez nich zapłaconych. Wytwarzało to znów błędne koło, gdyż nie jest rzeczą łatwą wydobycie od rodziców pieniędzy, nie mówiąc już o tem, że zasadniczo nauczyciel nie powinien się zajmować sprzedażą na terenie szkoły. Trudności te zostały najwidoczniej usunięte, skoro w bieżącym roku szkolnym uczniowie otrzymali potrzebne im książki o parę miesięcy wcześniej, niż w roku ubiegłym. H. G.

WIADOMOŚCI SZKOLNE Z ROSJI

✪ W roku 1914 w Rosji ośm miljonów dzieci nie uczęszczało do szkół powszechnych. Według »Rosyjskich Wiadomości Gospodarczych« liczba dzieci uczęszczających do szkół powszechnych wynosi obecnie 20.000.000. Ponieważ zajęto się sprawą kształcenia dorosłych, liczba analfabetów znacznie się zmniejszyła. Podczas gdy w 1914 r. na 1000 mieszkańców umiało pisać tylko 319, w roku 1931 liczba ich doszła do 700. ✪ Niezwykle znamienny jest okólnik głównego urzędu partji komunistycznej w sprawie programu nauczania w szkołach powszechnych i średnich. Nauczyciel ma z powrotem zająć kierownicze stanowisko w szkole, uczniowie będą poddawani egzaminom, specjalną pozatem uwagę zwrócono na przywrócenie w szkole dyscypliny i wprowadzenie surowych kar przeciw naruszaniu porządku szkolnego. (Schweizer-Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 8). S. T.

JUGOSŁAWJA

✪ W Jugosławji przy dyskusji nad budżetem ministerstwa oświaty, minister składając sprawozdanie oświadczył, że w ciągu ostatnich lat 12 istnienia nowego państwa ilość szkół powszechnych zwiększyła się z 5.610 na 8.618, a ilość uczniów do szkół powszechnych uczęszczających z 658.000 na 1.316.000. Liczba zaś nauczycieli szkół powszechnych wzrosła z 11.064 na 22.430. W dyskusji zabrali także głos

dwaj posłowie, zwracając uwagę na zbyt niskie uposażenie nauczycielstwa na wadliwy system kształcenia nauczycieli i na niewypłacanie regularne pensyj. Związek nauczycielski wystosował również memorjał ze skargami do ministerstwa oświaty, zwracając wśród innych uwagę na zbyt wielką liczbę dzieci przypadających na jednego nauczyciela (100 — 150 dzieci). (Schweizer-Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 8). S. T.

STOSUNKI SZKOLNE W NORWEGJI

✪ Nadmiar sił nauczycielskich zaczyna dotkliwie dawać się uczuć w Norwegji. Do konkursu na posadę nauczyciela szkoły powszechnej w miejscowości nadfiordowej odciętej od wszelkiej komunikacji zgłosiło się 151 kandydatów. Siedemnastu z nich miało egzamin na nauczycieli szkół średnich, sześciu poza seminarjum miało ukończone gimnazjum bez egzaminu dojrzałości, trzech zaś poza ukończonem seminarjum ukończyło także wyższą szkołę nauczycielską. Znaczna część kandydatów posiadała ukończone kursy specjalne (slöjd, rysunki, śpiew i t. d.). Prawie wszyscy kandydaci byli dotąd bez posad, dwu tylko ze stałych posad wniosło oferty. Jeden był bez posady od 1920 r., 17 od 1924, 24 od 1925, a 29 od 1928 r. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 8). S. T.

Z ROCZNIKA STATYSTYCZNEGO PAŃSTWA NIEMIECKIEGO

52.959	publicznych szkół powszechnych	liczy	7.590.466	uczniów
661	prywatnych „ „	„	48.760	„
1.471	szkół wydziałowych	„	229.618	„
2.474	„ średnich	„	787.828	„
103	szkoły wyższe	„	138.616	słuchaczy

W publicznych szkołach powsz.	uczy	190.371	nauczycieli	w tem	48.749	nauczycielek
„ prywatnych „ „	„	1.980	„	„ „	1.298	„
„ szkołach wydziałowych	„	11.524	„	„ „	5.326	„
„ „ średnich	„	44.915	„	„ „	10.951	„
„ „ wyższych	„	9.474	„	„ „	284	„

✪ Przy określaniu liczby nauczycieli szkół wyższych uwzględniono profesorów, docentów, lektorów, mających wykłady zlecone oraz inne siły nauczycielskie. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 9). S. T.

PRZEPEŁNIENIE KLAS W WIRTEMBERGJI

✪ Związek nauczycielski w Wirtembergji rozesłał do swych członków ankietę w sprawie liczby uczniów w poszczególnych klasach szkół powszechnych, których liczba wynosi więcej niż 60. Z 73 okręgowych związków nauczycielskich odpowiedź nadesłało 56. Doniesiono ogólnie o 314 klasach posiadających więcej niż 60 uczniów. 61 do 65 uczniów liczyły 142 klasy, 66 do 70 uczniów liczyło 90 klas, 71 do 75 uczniów liczyły 42 klasy, 76 do 80 uczniów liczyło 21 klas, ponad 80 uczniów liczyło 19 klas. Najwyższa liczba w klasie wynosiła 95. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 9). S. T.

PODNIESIENIE LICZBY LAT OBOWIĄZKOWEJ NAUKI SZKOLNEJ W ANGLJI

✪ W pięciu okręgach w Anglji podniesiono liczbę lat obowiązkowej nauki szkolnej, która obecnie trwa do 15 roku życia. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V. 1932, Nr. 9). S. T.

NOWY SYSTEM OKREŚLANIA CZESNEGO W SZKOŁACH ŚREDNICH W ANGLJI

✪ Począwszy od r. 1902 upowszechnianie nauki na poziomie średnim wykazywało linję szybkiego wzrostu, która załamała się we wrześniu roku ubiegłego, kiedy to Ministerstwo wystąpiło z projektem zmiany dotychczasowego pobierania czesnego w szkołach średnich. Dotychczas kwestja opłat w szkołach średnich w Anglji i Walji przedstawiała się następująco: Liczba szkół subsydjowanych przez państwo w r. 1931 wynosiła 1367, liczba uczniów 411.309, z tego 1218 szkół przypadało na Anglję. Z pośród tych 1218 szkół 50 było całkowicie bezpłatnych i w szkołach płatnych 25 — 50% uczniów przyjętych do szkoły otrzymywało miejsca bezpłatne. Przyjęcie do szkoły poprzedzał egzamin konkursowy, jednakowy dla uczniów płacących i nie płacących. Obecnie wprowadza się następującą zmianę: Bezpłatnych szkół nie będzie wcale, a miejsca bezpłatne lub też ulgowe udzielane będą tylko tym kandydatom, których rodzice znajdują się w złych warunkach materjalnych. Niezamożność rodziców mierzona będzie specjalną skalą odrębną dla różnych okręgów. Ministerstwo podkreśla, że chodzi tu jedynie o wywarcie pewnego nacisku na rodziców, którzy mogą płacić, a nie czynią tego, i że przewidywana reforma absolutnie nikogo nie skrzywdzi. Stanowisko to spotkało się z silną opozycją ze strony rodziców i większości związków nauczycielskich. Zdaniem ich, nowa reforma stanie się ciężarem dla rodziców, których dochody znajdują się tuż ponad normą, nie będą oni absolutnie w stanie utrzymać dzieci w szkole średniej. Ogólne zmniejszenie się liczby uczniów wpłynie oczywiście na zmniejszenie miejsc bezpłatnych, których liczba zawisła jest od liczby uczniów (25 — 50%). Uczniowie, dla których zamknięty będzie wstęp do szkoły średniej, przejdą do szkół powszechnych, a po ukończeniu 14 lat powiększą kadry bezrobotnych. (The Times Educational Supplement Nr. 909, 1 October 1932).

✪ Najpoważniejsze związki nauczycielskie energicznie zaprotestowały przeciw ustawie w sprawie czesnego. Między innemi przeprowadzają ankietę wśród rodziców, a wyniki tej ankiety wykazać mają, że skala zarobków jest bezwzględnie za niska, jeżeli chodzi o określenie na jej podstawie możności płacenia czesnego, i że podjęta reforma przyczyni się niewątpliwie do zmniejszenia liczby uczniów szkoły średniej. Pewien odłam prasy wystąpił ostro przeciw wspomnianym związkom, wychodząc z założenia, że nauczyciel nie ma prawa prowadzić polityki, sprzeciwiającej się interesom państwa. (Journal of Education, December 1932). H. W.

OSZCZĘDNOŚCI W SZKOLNICTWIE ANGIELSKIEM

✪ Komitet Gospodarczy przedstawił Ministrowi Skarbu sprawozdanie ze swej działalności, przyczem zaproponował zmniejszenie wydatków oświatowych o 114.000.000

 funtów. Oszczędności te nastąpić mają kosztem obcięcia poborów nauczycielskich, zwiększenia liczby uczniów w klasie i ograniczenia wydatków administracyjnych. (Journal of Education, December 1932). H. W.

SPRAWA PORADNICTWA ZAWODOWEGO

✪ W końcu września 1932 r. odbył się w Brukseli Międzynarodowy Kongres Nauczania Technicznego, który zgromadził przedstawicieli 28 państw (Polska nie była reprezentowana) i kilkuset uczestników. ✪ W toku obrad dwie sprawy wysunęły się na pierwszy plan: stosunek szkoły powszechnej do poradnictwa zawodowego i rola lekarza w poradnictwie zawodowem. ✪ Co do pierwszej kwestji, Kongres olbrzymią większością wyraził pogląd, że na nauczycielu szkoły powszechnej nie może spoczywać całkowity ciężar poradnictwa zawodowego: byłby to dla niego obowiązek za ciężki, a brak fachowości mógłby tu przynieść więcej szkody, niż korzyści. Natomiast zgodzono się jednomyślnie, że szkoła powszechna winna odegrać doniosłą rolę w orjentacji zawodowej, a to przez wytwarzanie w uczniach uświadomienia zawodowego przy pomocy kształcenia ogólnego, przez zbieranie danych o ich poziomie umysłowym i przez możność współpracy we wstępnych czynnościach poradnictwa. ✪ Delegacja francuska wystąpiła ponadto z projektem wprowadzenia dodatkowego roku nauki w szkole powszechnej (dla młodzieży w wieku od 13 do 14 lat), poświęconego całkowicie sprawie orjentacji zawodowej drogą odpowiedniego połączenia prac ręcznych z kształceniem ogólnem. (Sprawa ta mogłaby być i u nas aktualna w odniesieniu do 7-ej klasy szkoły powszechnej. — Przyp. sprawozdawcy). ✪ W kwestji roli lekarza w poradnictwie zawodowem Kongres zaopinjował, że udział lekarza jest tu niezbędny, z zastrzeżeniem użycia do omawianego celu dobrze wyszkolonych specjalistów. ✪ W wyniku uzgodnienia powyższych kwestyj Kongres powziął na zebraniu plenarnem następujące uchwały: ✪ Zważywszy, że na szkole powszechnej nie może i nie powinien ciążyć obowiązek poradnictwa zawodowego, które może ona tylko przygotowywać, że szkoła stanowi w poradnictwie czynnik niezbędny, że rola ta przypada w udziale wszystkim szkołom powszechnym męskim i żeńskim, miejskim i wiejskim, że zasadnicze zadanie szkoły powszechnej nie ulega przez to wykolejeniu, lecz zostaje właśnie utwierdzone w dziedzinie przygotowania młodzieży do życia, — Kongres wyraża życzenie, ✪ 1) by czynniki oficjalne zwróciły uwagę nauczycieli na doniosłość poradnictwa zawodowego oraz zachęciły ich do współpracy na tem polu, ✪ 2) by dokładne instrukcje uczyniły szkołę powszechną zdolną do skutecznego przygotowania dzieci do trafnego wyboru zawodu, a to przy pomocy odpowiedniego uregulowania ilości lat nauki w tej szkole, inspekcji lekarskiej i psychologicznej oraz racjonalnego wyzyskania do tego celu prac szkolnych, w szczególności ręcznych, ✪ 3) by kandydaci na nauczycieli otrzymywali w seminarjach nauczycielskich przygotowanie do pracy na polu poradnictwa zawodowego, a zwłaszcza, by zaznajamiano ich ze stanem rynku pracy, jako z zasadniczym czynnikiem orjentacji zawodowej, ✪ 4) by organizacja poradnictwa zawodowego uwzględniała w dostatecznej mierze współpracę szkoły powszechnej i jej nauczycieli. ✪ Ponadto Kongres wyraził życzenie, by lekarze brali istotnie udział w poradnictwie zawodowem we wszystkich wypadkach i by otrzymali specjalne przygotowanie do tego doniosłego i nowego zadania. (L'Education, styczeń 1933). I. W.

✪ Poważną troskę sfer społecznych na Zachodzie, zwłaszcza w Niemczech, Austrji i Anglji, stanowi wciąż wzrastająca w szkołach ogólnokształcących liczba młodzieży, która po opuszczeniu szkół nie znajduje dla siebie zajęcia wobec kryzysu gospodarczego. Nawet obniżona znacznie liczba urodzeń w latach wojny europejskiej, której odpowiada mniejsza liczba młodzieży obecnej w wieku 14—18 lat, nawet olbrzymie straty wojenne w ludziach, obejmujące dzisiejszych mężczyzn w wieku 32—56 lat nie potrafią wyrównać katastrofalnego uszczuplenia się obecnego rynku pracy. Diagnozie tego stanu, jak również środkiem zaradczym, był poświęcony m. i. Zjazd Austrjackiego Towarzystwa Polityki Ludnościowej i Opieki Społecznej, odbyty w kwietniu roku ub. Stwierdzić należy, że wymiana zdań, w której brali udział wybitni przedstawiciele różnych instytucyj społecznych, oświatowych i naukowych, raczej oświetliła różne strony zagadnienia, niż je rozwiązała. W wielu wypadkach dochodzono niejednokrotnie do sprzecznych postulatów. Tak więc z jednej strony przepełnienie szkół średnich, a także wyższych, nakazywałoby obmyślenie środków powstrzymania napływu młodzieży, z drugiej strony zmniejszenie liczby młodzieży w szkołach zwiększyłoby bezrobocie, racjonalna selekcja młodzieży według typu zdolności (teoretycznych, artystycznych, technicznych) dostarczyłaby wprawdzie elity społecznej, ale tem większem rozgoryczeniem napełniłby ją brak możności zastosowania swych wyszkolonych zdolności, rezygnacja osób z wyższem wykształceniem z zawodów umysłowych i poświęcenie się zawodom fizycznym nie będzie skuteczne wobec braku odpowiednich warsztatów pracy. Bezskuteczne próby wyjścia z sytuacji, czynione przez uczestników Zjazdu, w rodzaju zbliżenia domu do szkoły, zastosowanie przy wyborze zawodu psychoanalizy albo grafologji (sic!) i t. p. dowodzą tylko, że sprawa nie może być rozwiązana środkami czysto pedagogicznemi, gdyż tkwi korzeniami w życiu społeczno-gospodarczem, a z drugiej strony, że nie można idej wychowawczych, skierowanych do jutra, ograniczać i reformować (raczej deformować) pod wpływem dziennej ceduły giełdy pracy. (Dr. Wilhelm Hecke, Berufsnot, Bildungsnot, Jugendnot, Der Neue Weg, Oesterreichische Monatshefte für pädagogische Forschung und Bildung, 1932, 6/7). A. Z.

SZKOŁA DLA BEZROBOTNYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH AM. PÓŁN.

✪ Wychodząc z założenia, że bezrobocie niszczy człowieka nietylko materjalnie, lecz i moralnie i że z tego powodu bezrobotnym trzeba dać zajęcie, któreby ich moralnie podniosło, dyrekcja Lafayette College, zorganizowała kursy dla bezrobotnych swojego okręgu. Przyjmuje się na nie ludzi powyżej 30 lat, posiadających conajmniej wykształcenie w zakresie dwóch lat szkoły średniej. Nauka odbywa się popołudniu w ilości 6 wykładów tygodniowo. Po wykładach następuje dyskusja. Program obejmuje szereg przedmiotów z zakresu przemysłu, handlu, administracji, filozofji i t. p. Liczne, wzruszające listy uczniów, którym praca rozpoczęta we wczesnych latach życia nie pozwoliła na kształcenie się, świadczą o potrzebie tego rodzaju instytucji. (School and Society, October 1932, Nr. 930). H. W.

ANALFABECI W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ

✪ Liczbę analfabetów zupełnych, nieumiejących czytać i pisać, oblicza się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej na 4.283,753. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V, 1932, Nr. 9). S. T.

AKCJA OŚWIATOWA REPUBLIKI HISZPAŃSKIEJ

✪ W uzupełnieniu wiadomości podanych w numerze styczniowym »Oświaty i Wychowania« o hiszpańskiem szkolnictwie powszechnem, należy dodać, że budżet hiszpańskiego Ministerstwa Oświaty wynosi na r. 1933 sumę 310 miljonów peset (1 dolar równy 12,30 pesetom). Jest więc przeto wyższy od zeszłorocznego budżetu o 40 miljonów. ✪ Rząd przyjął do służby państwowej 5.000 nowych nauczycieli szkół powszechnych, nadto szkoli się obecnie dalszych 10.000 nauczycieli. Szkolenie odbywa się na specjalnie w tym celu utworzonych kursach. Płacę nauczycieli szkół powszechnych podniesiono do 3.000 peset rocznie (około 187 zł. miesięcznie), ponadto rząd wydaje 2.000.000 peset na ubranie i dożywianie uczniów. Utworzono 1.143 bibljotek szkolnych oraz rozdano szkołom 400 aparatów radjowych. Zapoczątkowano akcję wędrownych teatrów i kin. ✪ W o wiele gorszym stanie znajduje się szkolnictwo średnie. Narazie w szkołach średnich kształci się tylko 22.000 uczniów (ludność Hiszpanji liczy 22.600.000; w Polsce przy ludności wynoszącej 31.000.000 — ilość uczniów szkół średnich wynosi 204.992). ✪ Natomiast przepełnione są uniwersytety i wyższe szkoły specjalne. Rząd hiszpański zamierza nawet zamknąć 2 uniwersytety. Profesorami uniwersytetów nierzadko zostają 22-letni młodzieńcy. S. T.

ECHA WYCIECZKI SEMINARZYSTÓW FRANCUSKICH DO POLSKI

✪ W zeszytach 7 i 9 »Oświaty i Wychowania« z r. 1932 donosiliśmy o wycieczce do Polski, jaką odbyli w sierpniu 1932 r. absolwenci seminarjum nauczycielskiego (Ecole Normale d'Instituteurs) z Varzy (departament Nièvre we Francji), oraz o entuzjastycznem sprawozdaniu z wycieczki, napisanem przez jednego z jej uczestników. ✪ W »Journal des Instituteurs et des Institutrices« z 26 listopada i 3 grudnia 1932 r. ukazał się obszerny artykuł dyrektora wymienionego seminarjum, p. M. Hénon, opisujący znowu wycieczkę, jej przebieg i korzystne rezultaty, wartość, jaką przynosi poznanie Polski z punktu widzenia pedagogicznego, oraz serdeczne przyjęcie, jakiego doznaje w tym kraju Francuz. ✪ Dodatnie następstwa tak dobrze zapoczątkowanej akcji nie dały na siebie długo czekać P. Rosa Bailly, niestrudzona propagatorka polskości we Francji i generalna sekretarka Towarzystwa »Les Amis de la Pologne«, które przychodzi z pomocą organizacyjną wycieczkom francuskim do Polski, otrzymała już dotychczas zgłoszenia czterech seminarjów nauczycielskich (w Roche-sur-Yon, Melun, Chartres i Laval), których uczniowie, a raczej absolwenci zamierzają zwiedzić Polskę w lecie 1933 r. I. W.

POLSKA PRASA SZKOLNA W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ

✪ Na skutek starań polskiego instruktora oświatowego w Chicago, prof. Stan. Gałązki, zaczął wychodzić w tem mieście w dniu 1 listopada 1932 r. miesięcznik: »Echo Młodzieży«, organ uczniów, pobierających naukę języka polskiego w amerykańskich szkołach średnich. Szkół takich, w których wykładane są przedmioty polskie, jest obecnie na terenie t. zw. »środkowego Zachodu« 17 (głównie ośrodki polskie: Chicago, Detroit, Milwaukee i Cleveland). Celem redakcji jest przedewszystkiem krzewienie wśród młodzieży znajomości kultury polskiej, następnie zaś danie wyrazu dążeniom młodzieży, uczącej się języka polskiego w wymienionych szkołach, dalej pogłębianie życia organizacyjnego w polskich klasach szkolnych, wreszcie zachęcanie młodzieży do zdobycia wykształcenia akademickiego. ✪ Organem młodzieży uczęszczającej do polskich szkół dokształcających, jest »Nasza Szkoła«. I. W.

STYPENDJUM DLA POLSKIEGO STUDENTA W STANACH ZJEDNOCZONYCH A. P.

✪ Szkoła górnicza w Golden (Colorado), jedna z wybitnych w świecie szkół tego zakresu przyznała na rok 1933/34 jedno ze swych stypendjów polskiemu studentowi, który zostanie przedstawiony dyrekcji szkoły przez władze szkolne w Polsce jako odpowiedni kandydat.

SZTUKA LUDOWA POLSKA ZAGRANICĄ

✪ Z inicjatywy Miss Mac Millan, dyrektorki Międzynarodowej Szkoły Sztuki w Nowym Jorku, założone zostały w Zakopanem kursy sztuki stosowanej dla Amerykanek, któreby tutaj, na miejscu, w Polsce, ze sztuką rodzimą naszą zapoznać się pragnęły. ✪ Również z inicjatywy dyrektorki tej szkoły zaproszona została do Stanów Zjednoczonych instruktorka kursów zakopiańskich, p. Marja Werten, celem wygłoszenia szeregu odczytów i przeprowadzenia praktycznych kursów z zakresu sztuki stosowanej polskiej po różnych miastach Stanów Zjednoczonych. Kursy 5-cio i 10-cio dniowe odbyły się w Minneapolis, Minnesota, w Des Moines, Iowa, Seattle, Washington, pozatem wygłoszone zostały liczne odczyty w Nowym Jorku, Chicago, Minneapolis, Cicero i t. d., które cieszyły się dużem powodzeniem. ✪ Odczyt w Chicago dał impuls tamtejszemu Polskiemu Klubowi Sztuki do zaprojektowania wystawy niedawno odnalezionych drzeworytów polskich z XIV w. Wystawa ta ma być zorganizowana jeszcze w ciągu tegorocznej zimy a następnie, jako ruchoma, pokazywana w innych miastach Stanów Zjednoczonych. K.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

✪ ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ. Na temat organizacji pracy wychowawczej w I oddziale szkoły powsz. na podstawach nowego programu zamieszcza uwagi »Głos Nauczycielski« w miesięcznym dodatku pedagogiczno-dydaktycznym »Praca Szkolna« (styczeń, 1933). Skoro punktem wyjścia do ćwiczeń w mówieniu na tym poziomie winien być przedewszystkiem materjał, czerpany z przeżyć i doświadczeń dziecka, nauczyciel I oddziału musi zainteresować się bliżej warunkami bytu dziecka, posiadać nawet dokładne informacje o jego środowisku rodzinnem i otoczeniu. Przytem to zapoznawanie się nauczyciela z otoczeniem dziecka nie może być dorywczem, przypadkowem, ale winno być celowe i systematyczne, oparte na faktycznym materjale: dokładnej znajomości warunków fizycznych miejscowości, danych, dotyczących materjalnego i zdrowotnego stanu rodzin, warunków i sposobu zarobkowania rodziny, warunków bytowania (dom, podwórze), trybu życia rodziny (praca, odpoczynek, zabawy), wreszcie wszelkich czynników kultury duchowej, społecznej, religijnej, umysłowej, artystycznej, charakterystycznych dla środowiska dziecka. Jest to, jak widzimy, szerokie podłoże, na którem ma nauczyciel poznawać dziecko. Materjał powyższy uzyska nauczyciel zarówno z bezpośrednich obserwacyj, rozmów z rodzicami, jak i w wyniku pracy z dziećmi, które opowiadają, rysują i opisują swoje środowisko. Pomocą w tej pracy mogłoby być tworzenie kół opiekunek pierwszych oddziałów z matek dzieci I oddziału. Mówi się tu o matkach, bo, oczywiście, dziecko 7 letnie bardziej związane jest uczuciowo z matką, niż z ojcem, dlatego też na tym poziomie przedewszystkiem matki mogą odegrać dużą rolę w akcji wychowawczej współpracy domu i szkoły. W rozmowach z domem nauczyciel nie ograniczy się do podawania tylko informacyj o postępach w nauce, ale — po poznaniu środowiska dziecka — najważniejsze zagadnienia życia środowiskowego uczyni przedmiotem rozmów z matkami, w miarę możności powołując je do współpracy ze szkołą w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Rozmowy winny mieć formę przystępną, wolną od sztucznej uczoności na temat obowiązków rodzicielskich wobec dziecka, czy moralizowania. Dotychczasowe doświadczenia z tej dziedziny wykazują, że w omawianym zakresie duże powodzenie miały przedewszystkiem nauczycielki, które odrazu w rozmowach z matkami umiały doradzić, jak z najskromniejszych środków i zasobów materjalnych matka może stworzyć dla dziecka możliwe warunki do snu, pracy i zabawy. Z tem bezpośrednio wiąże się praca nad budzeniem w dziecku czynników samodzielności i zaradności życiowej, czemu mają służyć przedewszystkiem t. zw. zajęcia praktyczne, nowa dziedzina oddziaływania wychowawczego w programie nowej szkoły, dziedzina związana z potrzebami i zainteresowaniami dziecka oraz całokształtem pracy szkolnej. W ten sposób zabiegi wychowawcze, mające na celu podniesienie poziomu kultury życia codziennego dziecka 7-letniego, a przez to pośrednie podniesienie i jego środowiska, stają się jakby two-

rzywem do rozwijania uczuć tego dziecka, wewnętrznej jego postawy, opartej na miłości, szacunku i życzliwości wobec człowieka i przyrody. ✪ August Cieszkowski, domagając się wychowania przedszkolnego, powiedział: »Nauczmy dzieci wprzód żyć, niż czytać«. W pewnym stopniu odnieść można to zdanie również do pierwszych oddziałów szkoły powszechnej. Powinny one uczyć dziecko przedewszystkiem żyć, i to jest ich wielkie zadanie. (k. z.)

✪ Z ZAGADNIEŃ WYCHOWAWCZYCH W GIMNAZJUM KOEDUKACYJNEM. Koedukacja, czyli wspólny system nauczania chłopców i dziewcząt istnieje, jak wiadomo, w wielu naszych gimnazjach. Czy z przekonania, że jest to właśnie system nauczania najlepszy? Niestety, nie. Nasze zakłady koedukacyjne powstają głównie z powodów ekonomicznych, a więc: niema środków na prowadzenie dwóch odrębnych uczelni: męskiej i żeńskiej, wobec tego zakłada się wspólny zakład, jeśli zaś istnieją dwa, a jeden z nich, lub co gorsza, obydwa kuleją, jeden się zamyka, mieszając chłopców i dziewczęta w pozostałym zakładzie. Nie jest to więc koedukacja ideowa, raczej przypadkowa, a nawet, jak ktoś ją złośliwie określił — dzika. W konsekwencji, przy przypadkowości koedukacji w nauczaniu, tem bardziej rosną trudności wychowawcze. Narasta ich wiele, niemal z każdym dniem, bo skoro podstawa zakładu koedukacyjnego jest przypadkowa, to i całkiem przypadkowy staje się często bieg życia takiej szkoły: i dobór młodzieży jest przypadkowy, i personel nie specjalnie dobierany, i kierownictwo przypadkowe. Tak jest w większości wypadków, chociaż, oczywiście, są i wyjątki. Ale jeśli taką przypadkową jest nasza koedukacja, to jakiż ogrom zagadnień wychowawczych, często bardzo skomplikowanych, nasuwa się w pracy szkolnej. Na jedno z tych zagadnień zwraca uwagę »Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wołyńskiego« (Nr. 6 (90) r. 1932) w artykule »Projekt planu pracy generalnej wychowawczyni dziewcząt w gimnazjum koedukacyjnem«. Zagadnienie dużej wagi. W gimnazjach koedukacyjnych, gdzie kierownictwo należy do dyrektora, jednej z nauczycielek powierza się ogólną rolę opiekuńczą nad wszystkiemi uczennicami zakładu. Jest to właśnie t. zw. generalna wychowawczyni. Na czem polega jej praca? Dziedzina obszerna, bo począwszy od drobnych skaleczeń i zadraśnięć, poprzez wszelkie dole i niedole, wynikające z dobrych i złych stopni, poprzez urazy żywione względem koleżanki czy kolegi, a nawet nauczyciela czy rodziców, aż do wysiłków tworzenia sobie światopoglądu, odpowiadającego pojęciom dzisiejszej dziewczyny i kobiety, a nawet — do kwiatów i cierni dziewczęcej miłości — to są sprawy, w których generalna wychowawczyni ma głos, i często głos decydujący. Za podstawę swej pracy generalna wychowawczyni musi uważać umiejętność zdobywania zaufania tak młodzieży jak i grona nauczycielskiego, a także rodziców. Praca generalnej wychowawczyni obejmuje dwa działy: rozmowy z dziewczętami i rozmowy o dziewczętach (z nauczycielami, kierownikiem zakładu i rodzicami). Dział pierwszy jest podstawowy, drugi jest raczej uzupełnieniem pierwszego. Pierwsze — są to rozmowy zbiorowe i indywidualne. W zbiorowych rozmowach winna być dana okazja do swobodnego wypowiadania się uczennic o swoich przeżyciach szkolnych i nieszkolnych. Rozmowom tym winien być nadany swoisty kierunek, aby nie stawały się one tylko jeszcze jedną godziną lekcyjną. Tematy rozmów byłyby różnorodne, zależnie od poziomu klasy, a więc: doskonalenie swego postępowania i wyrabiania sobie umiejętności pracy umysłowej i fizycznej, sprawy higjeniczne, zachowanie się w szkole

 i poza szkołą, kultywowanie delikatności uczuć, współżycie i współpraca, zagadnienie przyjaźni, sztuka normalnych zasad przyzwoitości i grzeczności, całokształt stosunku do chłopców i t. d., przeznaczając na ostatnie najwyższe klasy — omówienie zadań nowoczesnej kobiety na szerokiej społeczno-obywatelskiej platformie z uwzględnieniem nowej formy kwestji kobiecej: nowe drogi gospodarstwa domowego, wybór zawodu, stosunek do mężczyzny i małżeństwa, harmonja rozumu, uczucia i woli w wytyczaniu kierunku swej przyszłości, życie towarzyskie, udział kobiety w życiu społecznem i t. d. W podziale zagadnień, oczywiście, nie można przeprowadzić schematyzmu, bo w zasadzie wszystkie można poruszać w rozmowach z temi dziewczętami, które o to pytają, różnica polega jednak w sposobie przystępowania do sprawy. W rozmowach z dziewczętami szczególną opieką musi otoczyć generalna wychowawczyni dziewczęta erotycznie rozbudzone, histeryczki i nadmiernie apatyczne. Drugi dział — to rozmowy o dziewczętach. Generalna wychowawczyni musi stać się pośredniczką między dziewczętami a nauczycielstwem, wreszcie ma konferować z rodzicami na tematy wychowawcze. ✪ W artykule, jak widzimy, poruszono merytoryczną stronę zagadnienia, nie wchodząc w szczegóły formalnego stanowiska generalnej wychowawczyni wobec kierownika zakładu i opiekunów czy opiekunek klas. ✪ Sprawa jest trudna i złożona. Stanowisko generalnej wychowawczyni właściwie jest zaprzeczeniem zasady koedukacji, to prawda, ale koedukacji ideowej. Więc — jeśli zakład w swem założeniu ma być koedukacyjny z przekonania, gdy koedukacja powstaje rozwojowo z roku na rok, obejmując tylko młodzież, która weszła do pierwszej klasy i posuwa się dalej, zakład, który posiada odpowiednie grono, dobrane właśnie pod kątem koedukacji, właściwe kierownictwo — wówczas rola generalnej wychowawczyni jest zbędna. Przy koedukacji przypadkowej wychowawczyni taka jest potrzebna. (k. z.)

✪ Z DOŚWIADCZEŃ SAMORZĄDOWYCH W SZKOLE. ✪ Szereg spostrzeżeń w powyższej sprawie spotykamy w »Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego« (Nr. 3 (39), r. 1932). ✪ W słusznem dążeniu do wyzwalania aktywności ucznia, powołuje się go też do pracy nad sobą, wkładając zarazem na niego odpowiedzialność w tej dziedzinie. Wyraża się to przedewszystkiem w różnych formach samorządu szkolnego, poczynając od jednokomórkowej gminy klasowej, a kończąc na rozbudowanym samorządzie, obejmującym całe zbiorowe życie młodzieży danej szkoły. Samorząd, jako forma współpracy wychowawczej z młodzieżą, nakłada na nauczyciela ciężkie obowiązki, bo wymaga od niego oddania się sprawie. Ale i młodzież często nie dorosła do samorządu. Więc jeśli obie te trudności nie są pomyślnie rozwiązane, niema właściwie warunków na tworzenie w szkole samorządu. System współpracy wychowawczej, oparty na samorządzie szkolnym, pokazuje nam młodzież taką, jaką ona jest w rzeczywistości, stosunek uczniów do nauczycieli może jest swobodniejszy, ale i bardziej szczery. W szkole, gdzie samorząd ogniskuje całe zbiorowe życie młodzieży, szczególnie ważną jest rola opiekuna głównego, którym powinien być dyrektor, co znacznie upraszcza postępowanie. Często jednak funkcja ta przypada jednemu z nauczycieli. Wtedy opiekun samorządu powiększa komplet wychowawców. Należałoby wymagać, aby taki opiekun samorządu był w stałem porozumieniu z pozostałymi wychowawcami, dla uzgadniania planów pracy i niedopuszczania w ten sposób do jakiejś kolizji pojedyńczej gminy czy autonomicznej organizacji z samorządem

jako całością. Dlatego też opiekun główny winien być w kontakcie z kierownikiem szkoły, aby czuwać nad rozwojem samorządu po drodze, po której ma iść całe życie szkoły. W szkole, o której mowa w sprawozdaniu, samorząd objął następujące dziedziny: przestrzeganie regulaminu szkolnego w ten sposób, że same uczennice dyżurują na pauzach i w czasie nabożeństw szkolnych w kościele, czuwanie nad estetyką sal i pomieszczeń szkolnych, troska o organizowanie uroczystości szkolnych, urządzanie wieczorów rozrywkowych i dyskusyjnych, dysponowanie funduszem wycieczkowym, kasa oszczędnościowo-pożyczkowa, sklepik szkolny, oparty na spółdzielczości, kółka samokształceniowe, opieka nad czytelnią i świetlicą, Bratnia Pomoc. Ostatnio samorząd podjął jeszcze jedną próbę w pewnej szkole, mianowicie gminy postanowiły wziąć odpowiedzialność za stan nauki (sic!). Jak stwierdza sprawozdawca, wynik tej próby jest ciekawy, bo nastąpiło istotnie zmniejszenie liczby ocen niedostatecznych i zacieśniły się stosunki koleżeńskie. W zakończeniu podnosi się, że tylko przez samorząd można wychować czynnego obywatela, zdolnego do inicjatywy, społecznie karnego i odpowiedzialnego za swoje postępowanie. ✪ Tyle sprawozdanie. Jak widać, autor wierzy w skuteczność samorządu i stawia go jako jedną z najlepszych form współpracy wychowawczej na terenie szkoły. Zagadnienie jest poważne i nigdy nie będzie za wiele o niem mówić. Są entuzjaści samorządu szkolnego, ale i są zdecydowani przeciwnicy, którzy głoszą, że »samorząd psuje młodzież i rozzuchwala ją«. Sprawa samorządu nie należy do łatwych. Trzeba nietylko dużo dobrej woli, ale przedewszystkiem właściwego rozumienia, czem jest samorząd w szkole, aby naprawdę stał się on pomocą w dziele wychowania młodzieży. Tam, gdzie wewnętrzne życie szkolne regulowane jest tylko nakazami i zakazami, gdzie brak przyjaznej atmosfery grona nauczycielskiego i młodzieży — niema warunków do rozwoju samorządu. Natomiast tam, gdzie treść góruje nad formą, gdzie samorzutnie — bez uprzedniego wypracowywania form i statutów — powstaje i rozwija się ta czy inna instytucja uczniowska przy życzliwej opiece nauczyciela wychowawcy, tam może rozwinąć się samorząd szkolny, który dopiero później, zczasem przybierze formę statutową. Słowem, początek wyżywania się młodzieży leży nie w papierze, nie w statucie, ale w czynie. A jeśli jest już samorząd szkolny i działa sprawnie, nie należy zwalać na niego za wiele. Przerost komórek i nadmiar pomysłów może go rozsadzić. (k. z.)

✪ SPRAWA CZYTELNICTWA MŁODZIEŻY. ✪ O środkach, mających prowadzić do wzmożenia i pogłębienia czytelnictwa młodzieży, spotykamy uwagi w »Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego« (Nr. 12 (48), r. 1932). ✪ Zdaniem autora, nauczyciel-wychowawca winien ująć w rękę ster lektury młodzieży. Zadanie to spełni wówczas, gdy posiędzie doskonałą znajomość psychologji i zainteresowań młodzieży, gdy zaznajomi się z lekturą dla młodzieży, gdy wyzyska wszystkie środki zainteresowania powierzonych sobie czytelników, gdy dostatecznie przygotuje się do lektury i kieruje nią, wreszcie gdy zorganizuje odpowiednio bibljotekę i czytelnię. W zakresie pierwszego wymagania, t. j. co do znajomości zainteresowań młodzieży, punktem wyjścia wszystkich uczniów powinny być zainteresowania uczniów przodujących, przyczem należy podciągać do nich zainteresowania uczniów opóźnionych. W dążeniu do poznania zainteresowań dobrze zorjentuje ankieta lub księga życzeń. Trzeba liczyć się z tem, że zainteresowania młodzieży są różnorodne. Drugi postulat — znajomość lektury przez

 nauczyciela: nauczyciel winien znać książkę, którą daje uczniowi. Gdy młodzież nie chce czytać, trzeba iść z książką naprzeciw czytelnika. Przeczytać mu ciekawy rozdział czy fragment, przerywając w miejscu najciekawszem i dając resztę do odczytania w domu. W praktyce stosuje się też pewnego rodzaju konkursy szaradowe, polegające na odgadywaniu autorów, na podstawie wyjątków z tekstu utworów. Bardzo celowym jest notatnik dla spisywania przez młodzież wrażeń z przeczytanej lektury. Naogół młodzież czyta szybko i powierzchownie bez tendencji do pogłębiania treści. Prowadzenie notatnika zmusza do zastanowienia się, poza tem nasuwa się osobne zagadnienie »czytania pod kierunkiem«. ✪ Poruszona sprawa czytelnictwa młodzieży, istotnie, jest bardzo ważna i aktualna. Za mało naogół poświęca się uwagi tej sprawie. Tymczasem jest źle. Zdaniem wychowawców młodzież czyta mało, w każdym razie znacznie mniej, niż dawniej, w szkołach z przedwojennych czasów, względnie czyta dużo książek nieodpowiednich. ✪ Inna atmosfera czasów powojennych, inne zagadnienia, tempo życia, kolosalny rozwój wychowania fizycznego, sportu, oczywiście, musiały i w tej dziedzinie pozostawić swe wpływy. Poprostu brakuje czasu na lekturę (tak się często usprawiedliwia młodzież), lub też co innego ją pociąga. ✪ Jakie więc ma zająć stanowisko nauczyciel-wychowawca? Czy wystąpić aktywnie, czy biernie przyglądać się rzeczywistości, choćby najgorzej się przedstawiała. Czytelnictwo jest ważnym czynnikiem wychowawczym i szkoła nie może zlekceważyć go, bo należyte pokierowanie niem tylko dopomaga szkole w osiągnięciu przez nią ogólnych celów wychowawczych. Nauczyciel-wychowawca, który rozumie i kocha młodzież, potrafi też odpowiednio pokierować sprawą lektury dla młodzieży. Sprawa czytelnictwa musi być odpowiednio postawiona. Kto wie, czy właśnie w tej akcji także i dom nie mógłby odegrać odpowiedniej roli, oczywiście tam, gdzie współdziałanie domu i szkoły w akcji wychowawczej jest należycie zorganizowane i nie budzi dysonansów. Młodzież trzeba pociągnąć do książki, rzecz prosta, że morałami czy nakazami tego się nie osiągnie. Dziś często, jeśli młodzież nawet czyta, to omija bibljotekę szkolną i szuka książki poza szkołą. Przez umiejętną propagandę czytelnictwa można podsunąć właściwą książkę młodzieży i przyciągnąć ją do bibljoteki.

(k. z.)

✪ SPOŁECZNA POMOC DLA BEZROBOTNYCH NAUCZYCIELI. ✪ Kryzys obecny dotknął także i dziedzinę szkolną. W niejednym wypadku nawet boleśnie i dotkliwie. Jednym z tych przejawów jest bezrobocie nauczycieli. Na terenie jednego Okręgu Szkolnego Poznańskiego, jak o tem pisze »Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego« (Nr. 1, r. 1933), liczba ta wynosi zgórą 700 osób, wśród których jest dużo osób z rodzinami, zaś olbrzymia większość samotnych pozbawiona jest wszelkich środków utrzymania. Trzeba im przyjść z pomocą i to jak najrychlej. Właśnie, z inicjatywy Kuratora Okręgu Szkolnego, zawiązał się Okręgowy Komitet Nauczycielski, składający się z przedstawicieli władz szkolnych i wszystkich organizacyj nauczycielskich, a który stawia sobie za zadanie niesienie pomocy bezrobotnym nauczycielom zapomocą tworzenia nowych placówek oświatowych i szkolnych i zatrudnienia na nich nauczycieli, oczekujących na pracę. Oczywiście, na ten cel będą potrzebne środki pieniężne. Częściowo ma dostarczyć ich dobrowolne opodatkowanie się wszystkich nauczycieli w wysokości 0,5% od poborów miesięcznych nauczycieli rodzinnych i 1% — poborów nauczycieli samotnych. Komitet wierzy, że nikt nie uchyli się od tego koleżeńskiego i obywatel-

skiego obowiązku. Akcją tą mają być objęci zarówno nauczyciele, pozostający bez pracy, jak i kandydaci do zawodu nauczycielskiego, którzy po ukończeniu studjów oczekują na pracę. Okręgowy Komitet Nauczycielski powołuje do życia Komitety Powiatowe, na których czele staną inspektorzy szkolni wraz z przedstawicielami wszystkich organizacyj nauczycielskich. Zadaniem Komitetów jest, po dokładnem zarejestrowaniu pozostających bez pracy kandydatów do zawodu nauczycielskiego i wszystkich nauczycieli szkół powszechnych, średnich i ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół zawodowych, zatrudnienie osób, najbardziej potrzebujących pracy, i zebranie odpowiednich funduszów. Rejestracja przewiduje cztery kategorje osób: 1) bez środków utrzymania, 2) potrzebujących pomocy stałej, 3) potrzebujących pomocy częściowej, 4) wszystkich innych. Przedewszystkiem będzie zwrócona uwaga na szereg placówek takich, jak: kursy oświaty pozaszkolnej, kursy dla wojskowych, szkoły zawodowe dokształcające i t. p. Placówki te często zajmują nauczyciele czynni, którzy mają wystarczające utrzymanie. Na placówkach tych mają być zatrudnieni przedewszystkiem nauczyciele bezrobotni. Prócz tego Komitety zatroszczą się (w porozumieniu z odpowiedniemi organizacjami społecznemi) o rozbudowanie nowych placówek oświatowych, a to zapomocą rozszerzenia akcji oświaty pozaszkolnej, uruchomienia większej ilości kursów dla żołnierzy, otwierania przedszkoli, uruchomienia szkół zamkniętych z powodu małej ilości dzieci, zatrudnienia nauczycieli bez pracy w tych szkołach, gdzie zachodzi potrzeba dodania siły nauczycielskiej, zatrudnienia w charakterze praktykanta. Poza tem mogą jeszcze istnieć inne możliwości zatrudnienia nauczycieli bezrobotnych. W razie niemożności zatrudnienia będą udzielane zapomogi pieniężne, zasadniczo jednorazowe. Jeśli Komitet Powiatowy nie będzie mógł zatrudnić bezrobotnego nauczyciela, zgłasza go do Komitetu Okręgowego. W ten sposób tworzy się jakby dwie opiekuńcze instancje, które mają zatroszczyć się o los nauczycieli, pozbawionych pracy. Z wpływów, osiągniętych drogą dobrowolnego opodatkowania się, 70% zatrzymuje do swej dyspozycji Komitet Powiatowy, a resztę przekazuje Komitetowi Okręgowemu. Dochody z innych źródeł pozostają całkowicie w dyspozycji Komitetów Powiatowych. Komitet Okręgowy będzie udzielał doraźnych zapomóg, nadto będzie wspomagał Komitety Powiatowe, posiadające większą liczbę zarejestrowanych bezrobotnych nauczycieli. Komitet Okręgowy oczekuje od Komitetów Powiatowych szybkiego i skutecznego działania. ✪ Spotykamy się więc z wyraźnie zorganizowaną formą pomocy społecznej dla nauczycieli, pozbawionych pracy. Sprawa może budzić zainteresowanie nietylko ze stanowiska materjalnego, ale także ze stanowiska społecznego. Tak zorganizowana bowiem samopomoc w szeregach nauczycielskich nietylko ma dać efekt zewnętrzny, materjalny, chociaż, oczywiście, o niego tu przedewszystkiem idzie, ale zarazem zacieśnia więź zawodową, budząc w współkoledze humanitarne objawy odczucia i zrozumienia położenia. Nie jest to bez znaczenia nawet dla układania się w przyszłości współkoleżeńskich stosunków między ludźmi jednego zawodu. (k. z.)

✪ KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH. ✪ W »Muzeum« (zeszyt 5, rok 1932) zajmuje się dr. W. Olszewski sprawą przyszłego kształcenia nauczycieli szkół średnich według nowej ustawy ustrojowej. ✪ Autor rozróżnia dwa systemy kształcenia: jeden panujący w świecie germańskim, gdzie kandydat na nauczyciela otrzymuje zawodowe wykształcenie na uniwersytecie i drugi, zaprowadzony we Francji i większości państw romańskich, gdzie przygotowanie do zawodu

 nauczycielskiego odbywa się w specjalnych naukowo-pedagogicznych zakładach o poziomie uniwersyteckim. Zakłady te bogato uposażone i złączone z internatem mają bardzo wysoki poziom i zasilają swymi wychowankami elitę umysłową Francji. Temu systemowi przeciwstawia autor te zakłady kształcenia w przedwojennej Rosji, które na wzór niemiecki były tylko pedagogicznem uzupełnieniem studjów uniwersyteckich. Nie spełniły one, zdaniem autora, swego zadania w odróżnieniu od odrębnych pedagogicznych uczelni rosyjskich, które dawały przyszłemu nauczycielowi całokształt wykształcenia zawodowego i przyniosły znakomite rezultaty. ✪ Autor jest zdania, że kształcenie wymagające naprzód studjum uniwersyteckiego, a potem 2-ch lat na kurs pedagogiczny i praktykę, będzie niewspółmiernie długie wobec innych zawodów, a pozatem rozdziela ono i układa w stosunku następczym to, co powinno bez przerwy trwać razem i równolegle się rozwijać, a mianowicie studjum naukowe, pedagogiczne i praktykę nauczycielską. Dzisiejsze studjum uniwersyteckie nie daje przyszłemu nauczycielowi całokształtu koniecznego w jego pracy zawodowej. Kurs pedagogiczny traci bardzo wiele z swej wartości, gdy nie jest organicznie złączony ze studjum naukowem, a zresztą będzie, zdaniem autora, trwał za krótko, by mógł dać głębsze wartości. To samo tyczy się praktyki nauczycielskiej. ✪ Autor dochodzi do tez następujących: 1. Studjum naukowe, pedagogiczne i praktyka winny rozwijać się jednocześnie i stanowić jednolity system. 2. Studjum nauczycielskie należy wydzielić w odrębny fakultet, w którego skład wchodziłoby i »wzorowe gimnazjum«. 3. Nauka trwa razem najwyżej 4 lata (razem z praktyką odbywającą się podczas studjów). 4. Koszty nauki i utrzymania kandydatów ponosi całkowicie Skarb Państwa, na co mają być przelane kredyty kilku seminarjów nauczycielskich. 5. Kandydaci mieszkają w internatach. 6. Selekcja odbywa się podczas studjów i przy egzaminach konkursowych. ✪ Dalszym etapem rozwoju byłoby, według autora, stworzenie zupełnie odrębnych instytucyj o poziomie uniwersyteckim — Akademij składających się z uczelni, konwiktu i gimnazjum wzorowego. H. Kn.

✪ NAUCZYCIEL WOBEC WŁASNEGO ZAWODU. ✪ Temat powyższy omawia w »kilku uwagach« »O g n i w o« (Nr. 3, r. 1933). Rola społeczna i pozycja zawodowa nauczyciela do dziś dnia są niewyraźne i niedocenione. W przeszłości stosunek społeczeństwa do nauczyciela miał często bardzo różnolite i niemiłe oblicze. W starożytnej Grecji tym nauczycielem był — niewolnik, niezdolny do żadnej pracy, w Rzymie — dziwak i cygan wędrowny. Nie było pod tym względem wiele lepiej i w średniowieczu i w czasach humanizmu. Stanu nauczycielskiego, jako takiego, nie znano, dopiero Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (po raz pierwszy w dziejach wychowania!) stworzyła stan nauczycielski. Od siebie dodaję, że stanowi temu, nazwanemu akademickim, wyraziła Komisja niespotykany w historji wychowania respekt, co między innemi widoczne jest z następującego postanowienia: »stanowi temu i przez powołanie a posługi jego, i przez wybór a doświadczenie osób, i przez pożytki, które z nich ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komisja zaręcza«. To był jednak raczej epizod. Naogół zaś do dziś dnia nauczyciel nie może wyzwolić się z tych tradycyj, które ciążą nad nim. Zdaniem autora, przyczyną tego jest niefachowość stanu nauczycielskiego, boć w mniemaniu ogółu — każdy może być nauczycielem-wychowawcą. Nauczyciel szkoły średniej cierpi z powodu braku wykształcenia zawodowego, pedagogicznego. Uniwersytety kształcą przedewszystkiem naukowców, a nie ludzi, którzy spełnialiby codzienną

pracę nauczyciela-wychowawcy w szkole. Problem ten budzi wiele głosów zagranicą, zarówno w prasie, jak i literaturze pedagogicznej, w Polsce pisali o tem: dr. Sekreta, dr. Rowid, Roliński, dr. K. Zbierski. Dzisiaj często jeszcze szkoła staje się dla absolwentów uniwersytetów zajęciem przejściowem, tymczasowem. Dla przyszłej pozycji zawodowej nauczyciela sprawa jego przygotowania zawodowego jest istotna i paląca. Tak jest i w innych zawodach, wszak lekarz-internista, czy lekarz-dentysta, inżynier, prawnik etc. mają wykształcenie zawodowe, mając przez to świadomość przynależności do zawodu. Tymczasem, co się dzieje z przygotowaniem zawodowem nauczycieli? Tak zwana praktyka nauczycielska, która miała być częścią tego przygotowania, przechodzi właśnie w rutynę, zaś teoretyczne wiadomości pedagogiczne, które zdobywa nauczyciel, przygotowując się do egzaminu, nie są wystarczające wobec ogromu dzisiejszej wiedzy o wychowaniu. Dlatego w lepszem pod tym względem położeniu jest nauczyciel szkoły powszechnej, bo otrzymał wykształcenie zawodowe, które daje mu świadomość spełniania misji społecznej, stąd też jest i w nim pęd do dalszego kształcenia się. Charakterystycznym objawem jest to, że nowoczesne nauki pedagogiczne biorą za punkt wyjścia szkołę powszechną. Z tej szkoły też wyszli wybitni dzisiejsi reformatorowie. A przecież liczne są dzisiaj dziedziny nauk pedagogicznych, jak psychologja pedagogiczna, psychoanaliza, psychologja indywidualna, charakterologja, metody pedagogiczne i t. d., które winien opanować nauczyciel szkoły średniej. Sprawa wykształcenia zawodowego nauczyciela szkoły średniej to jedna strona omawianego zagadnienia, druga strona, komplikująca jeszcze to zagadnienie, to problem psychologicznego ustosunkowania się nauczyciela wobec zawodu. Objawem powszechnie spotykanym wśród nauczycieli szkół średnich jest brak przywiązania ich do zawodu, jakby pewne poczucie małowartościowości. Główną przyczynę tego autor widzi w tem, że kandydat do zawodu nauczycielskiego nie jest do tego zawodu nastawiany w trakcie studjów. Chodziłoby zaś o to, aby przyszły nauczyciel, sposobiąc się do swej pracy w szkole średniej, poznał wszystkie dole i niedole swego zawodu, co uchroniłoby go od niespodzianek i zgóry zapoznałoby z istotą pracy. Do pracy nauczycielskiej powinni przystępować ludzie zdrowi, wykształceni fachowo i świadomi swej misji społecznej. ✪ Sprawa postawy nauczyciela wobec własnego zawodu i stanowiska jego w społeczeństwie, zwłaszcza jeśli chodzi o stosunki polskie, wymagałyby jeszcze znacznie obszerniejszego rozwinięcia. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że dla stosunków polskich specyficzne znaczenie w omawianem zagadnieniu, jak zresztą w wielu innych zagadnieniach, ma długoletnia niewola i rozdarcie społeczeństwa. Spuścizna, jaką przejęły władze polskie po zaborcach, w zakresie szkolnictwa średniego była niesłychanie różnolita i pozostawiała bardzo wiele do życzenia, zarówno pod względem wartości wychowawczej, jak i naukowej. Przez tyle bowiem dziesiątków lat nie było odpowiednich warunków politycznych do wytworzenia jednolitego typu polskiej szkoły średniej i polskiego stanu nauczycielskiego, pomimo niewątpliwie pomyślnych dla tej sprawy okresów w b. zaborze austrjackim i b. zaborze rosyjskim. Z pewnością też trzeba będzie jeszcze długich lat dla wyrobienia odpowiedniej pozycji dla nauczyciela w społeczeństwie i wytworzenia właściwego stosunku nauczyciela wobec własnego zawodu. Z niemałą tu pomocą przychodzą nowe postanowienia o kształceniu nauczycieli, zawarte w ustawie o ustroju szkolnictwa. Kształcenie to odtąd wyjdzie znacznie poza dotychczasowe i niemal wyłącznie naukowe ramy, obejmując także w szerokim stopniu przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne i praktykę pedagogiczną. (k. zb.)

 ✪ KSZTAŁCENIE PRACOWNIKÓW SPÓŁDZIELCZYCH. ✪ Kwestją kształcenia i wychowania spółdzielczego w Polsce szeroko zajmuje się listopadowy numer »Spółdzielczego Przeglądu Naukowego« (Warszawa), poświęcając jej artykuły d-ra K. Weydlicha, d-ra A. Całkosińskiego i F. Dąbrowskiego. Na tle tego zagadnienia o charakterze bardziej ogólnym interesuje nas sposób, w jaki poszczególne Związki Rewizyjne rozwiązują sprawę przygotowania zawodowego pracowników spółdzielczych, a to z uwagi na aktualność reformy szkolnictwa zawodowego. ✪ Cytowane wyżej artykuły dowodzą, że znaczna większość spółdzielni w Polsce (np. Zjednoczenie Z. S. R., Unja Związków Spółdzielczych, spółdzielnie ukraińskie, niemieckie) nie odczuwa potrzeby specjalnych szkół spółdzielczych, przygotowując swoich pracowników na drodze praktycznej i dokształcając ich na specjalnych kursach spółdzielczych. Ze strony tych grup wysuwa się natomiast postulat uwzględniania spółdzielczości w odpowiednich szkołach zawodowych. ✪ Publicysta największego zrzeszenia spódzielczego w Polsce dr. A. Całkosiński tak ujmuje powyższą kwestję z punktu widzenia swej grupy: »Unja Związków Spółdzielczych (Poznań) nie tyle odczuwa brak specjalnych szkół spółdzielczych, ile niedostatek odpowiednich szkół zawodowych. W programach tych szkół winny być uwzględnione wykłady i ćwiczenia praktyczne z dziedziny spółdzielczości. Wchodzą tutaj w rachubę wykłady z historji spółdzielczości, ustawodawstwa, rachunkowości i t. d.«. Kształcenie praktyczne przeprowadza »Unja« we wzorowo zorganizowanych Bankach Ludowych, Rolniczych, Mleczarniach. ✪ Natomiast Związek Spółdzielni Spożywców »Społem« (artykuł p. F Dąbrowskiego) uważa, że specjalne szkoły spółdzielcze są niezbędne, motywując twierdzenie względami programowemi i wychowawczemi. ✪ O ile chodzi o względy programowe, przeprowadzone w wymienionym artykule, porównanie programu Średniej Szkoły Spółdzielczości z programem normalnej szkoły handlowej potwierdza raczej tezę d-ra Całkosińskiego, zwłaszcza, jeżeli się uwzględni tendencje opracowywanej obecnie reformy szkół handlowych. Względom wychowawczym w dziedzinie spółdzielczości przypisujemy zasadnicze znaczenie. Ale czy wychowanie spółdzielcze nie może być realiowane przez szkołę handlową? Odpowiedź potwierdzającą dają nam umieszczone w N-rze 9 Głosu Szkoły Zawodowej (1932) tezy d-ra F. Tomanka, dyrektora Lwowskiej Szkoły Handlowej T. S. H., które są owocem długoletnich doświadczeń pedagogicznych. A. T.

✪ PRZYSPOSOBIENIE HANDLOWE W ROLNICTWIE. ✪ »Głos Szkoły Zawodowej« w numerze 10 z r. 1932 zamieszcza szereg artykułów w sprawie konieczności zorganizowania handlowego przysposobienia rolników. Wykonanie tegoż zadania wzięła na siebie utworzona we wrześniu ub. roku przy Stowarzyszeniu Nauczycieli Szkół Zawodowych Sekcja Przysposobienia Handlowego w Rolnictwie, której przewodniczy prof. Z. Ludkiewicz. ✪ Sekcja między innemi projektami zamierza powołać do życia liceum rolniczo-handlowe dla kształcenia fachowców rolniczych, których brak daje się odczuwać zwłaszcza w spółdzielniach rolniczo-handlowych. A. T.

✪ O PROGRAM NOWEJ SZKOŁY HANDLOWEJ. ✪ Dr. Rudolf Beres, b. dyrektor krakowskiej Izby Handlowo-Przemysłowej, zabrał głos w »Gazecie Handlowej« z 11 lutego b. r. na temat programu nowej szkoły handlowej. Stwierdza on, iż uświadomiona opinja sfer handlowych domaga się włączenia do programu

nauczania zawodowego w szkołach handlowych rozległego i gospodarczo doniosłego działu t. zw. pmocniczych nauk kupieckich, zajmujących szerokie miejsce w planach naukowych szkół handlowych na Zachodzie Europy i w Ameryce. Chodzi tu o nauczanie sprzedaży sklepowej i akwizycyjnej, propagandy kupieckiej, urządzania wystaw sklepowych, nowoczesnej biurowości kupieckiej, organizacji przedsiębiorstw. Autor domaga się też nawiązania ścisłego kontaktu pomiędzy szkołą handlową a kupiectwem. A. T.

✪ SZKOŁA POLSKA NA WYCHODZTWIE. ✪ W styczniowym (z r. b.) numerze »Polaków Zagranicą« zamieszcza dr. Eugenjusz Zdrojewski artykuł pod powyższym tytułem na temat zadań szkoły polskiej na wychodztwie. Autor wychodzi z założenia, że zadaniem tej szkoły jest nietylko nauczyć dzieci polskie języka polskiego, ale utrzymać je przy polskim języku, obyczajach i kulturze bez względu na to, czy są obywatelami polskimi, czy też obywatelami państw, w których żyją, i że jedynie szkoła, w której nauka jest całkowicie prowadzona w języku polskim przez nauczycieli Polaków, daje rękojmię zachowania polskości dziecka i wychowania go w polskiej kulturze. ✪ Wobec podnoszonych tu i owdzie wątpliwości, czy postulaty powyższe nie są zbyt wygórowane i czy dadzą się zawsze zrealizować, autor przystępuje do bliższego ich uzasadnienia. Występuje przeciwko prądom asymilacyjnym, których przedstawiciele starają się uchronić emigranta od walki wewnętrznej między utajoną w nim polskością a zalewającą go obcością — właśnie kosztem polskości. Dla rzekomego interesu materjalnego wychodztwa nie wolno wskazywać mu drogi wynarodowienia. Interesowi temu dobrze rozumianemu nie sprzeciwia się szkoła polska, niezbędna do ocalenia polskości emigracji. Dlaczego niezbędna? Dlatego, że sam instynkt przynależności rasowej nie wystarczy, o ile — jak to jest na wychodztwie — nie znajduje oparcia o ziemię rodzinną. Dowodem tego są liczne przykłady wynaradawiania się wychodźcy na obczyźnie, jeżeli nie w pierwszem, to w następnych pokoleniach. Stąd konieczność czegoś, coby dziecku polskiemu zastąpiło ziemię ojczystą, coby było dlań wprost kawałkiem tej ziemi — i oto jest rola szkoły polskiej na wychodźtwie. Tylko ona może stworzyć więź kulturalną, poczucie łączności duchowej dziecka, żyjącego na obczyźnie, z narodem polskim. ✪ Autor zaznacza przytem z naciskiem, że o ile w wychodźtwie, stojącem na wyższym poziomie, może dom rodzinny lub organizacja społeczna zastąpić szkołę i wtedy dla wzmocnienia znajomości języka ojczystego mogą wystarczyć jakieś kursy językowe, o tyle wśród wychodźtwa polskiego tylko całkowita szkoła polska zdolna jest wzniecić i utrzymać polską świadomość kulturalną. Otoczenie rodzinne przeciętnego robotnika — a ta sfera jest w naszej emigracji przeważająca — może w najlepszym wypadku dać polskość, nie może natomiast zapewnić rozwoju kulturalnego, szkoła obca daje kulturę, lecz odbiera polskość. Olbrzymia większość polskiej młodzieży wychodzi z tej szkoły jako pół-Polacy, wstydzący się zwykle mówić po polsku; wpływ rodziny jest tu zupełnie bezsilny. Dlatego tylko w pełnej szkole polskiej może dziecko emigranta znaleźć atmosferę czysto polską, równocześnie kulturę i polskość. ✪ Równocześnie należy baczyć, by szkoła polska na wychodztwie zabezpieczała nietylko polskość, ale również była dostosowana do miejscowych warunków bytu i wychowywała Polaków równouprawnionych z otaczającem ich społeczeństwem. Innemi słowy, szkoła polska musi stać się równoważną szkole miejscowej, a jednocześnie wychowywać w języku i kulturze polskiej. Cel ten osiągnie się przez odpowiednią konstrukcję programu, uwzględ-

 niającego warunki miejscowe i przez postawienie szkoły na odpowiednim poziomie. ✪ Okolicznością, sprzyjającą idei szkolnictwa polskiego na wychodztwie, jest silne pogorszenie się warunków ekonomicznych w państwach, zamieszkiwanych przez naszą emigrację. Dawniej główną siłą pociągającą ku asymilacji było dla ubogiego wychodźcy polskiego bogactwo i potęga kraju, w którym żył. Dziś widzi on tam taki sam kryzys, jaki jest w Polsce. Asymilacja traci dla niego swą siłę atrakcyjną. Nie odwraca się on już od polskości, a tę polskość najlepiej utrwali w nim i w jego dzieciach szkoła polska. Chodzi tylko o to, by dzisiejsze trudności finansowe nie odbiły się na tej szkole zbyt dotkliwie. (Polacy Zagranicą, R. IV, Nr. 1). I. W.

✪ POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA WE FRANCJI. ✪ Wychodztwo polskie we Francji posiada, prócz placówek szkolnych i przedszkoli, sporo organizacyj, zajmujących się oświatą pozaszkolną. Omawia je w grudniowym (z r. 1932) numerze »Polaków Zagranicą« p. Marjan Jawiński i stwierdza rozproszenie wysiłków na tem polu. Akcję oświatową pozaszkolną prowadzi mianowicie nauczycielstwo polskie (nieliczne kursy, odczyty, bibljoteki, drużyny harcerskie, Koła Młodzieży), częściowo zaś prace te objęły Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych, Komitety Towarzystw, Związek Piłsudczyków, Strzelec oraz Pomoc Oświatowa i inne Towarzystwa Katolickie, wreszcie drobne zrzeszenia lokalne. Celem zjednoczenia tych rozstrzelonych wysiłków autor wysuwa następujące postulaty: 1. Koordynacja akcji bibljotekarskiej (powierzenie tworzenia i prowadzenia bibljotek publicznych we wszystkich skupieniach polskich jednej organizacji). 2. Uruchamianie okręgowych poradni oświatowych, zaopatrzonych w pomoce naukowe, latarnie, obrazy, przeźrocza, filmy i t. p. (podstawa do objęcia wpływami organizacyj robotniczych i przygotowanie gruntu dla przyszłej Rady Oświatowej wychodztwa, oparcie prac o zasadę samowystarczalności emigracji). 3. Organizowanie odczytów i kursów za pośrednictwem jednej organizacji. Przygotowanie do 6-cio miesięcznego Uniwersytetu Ludowego. (Polacy Zagranicą, R. III, Nr. 12). I. W.

✪ SZKOLNICTWO POLSKIE W KANADZIE. ✪ Pod powyższym tytułem kreśli p. W. Nowak w grudniowym (z r. 1932) numerze »Polaków Zagranicą« obraz polskiej oświaty szkolnej w Kanadzie. Jest to teren wychodźczy, gdzie stan tej oświaty pozostawia bardzo wiele do życzenia, gdyż nauka języka polskiego może tam być prowadzona tylko poza godzinami szkolnemi, oczywiście, o ile znajdzie się chętny nauczyciel-Polak (zob.: Oświata i Wychowanie, R. II, zesz. 8, art. Dr. I. Wieniewskiego »Szkolnictwo polskie na obczyźnie«). ✪ Wyjątek stanowi jedynie francuska prowincja Quebec, której głównem miastem jest stolica Kanady, Montreal. W wyznaniowych szkołach miejskich mieszczą się klasy polskie, utrzymywane przez katolicką Komisję Szkolną Quebec'u. Komisja ta opłaca nauczycielstwo polskie, pracujące na tych samych warunkach, co nauczycielstwo francuskie. Bezpośrednimi zwierzchnikami nauczycieli polskich są kierownik szkoły oraz proboszcz parafji polskiej jako dyrektor duchowny, który również decyduje o kwalifikacjach sił nauczycielskich do udzielania nauki języka polskiego i ma prawo zmieniania sił nauczycielskich. ✪ Nauka odbywa się przez pięć dni w tygodniu przez 5¾ godzin dziennie. Języka polskiego uczy się w czterech najniższych klasach: we wstępnej jest on jedynym językiem wykładowym, natomiast w kl. I, II i III jest on wykładowym tylko przez pół dnia; w drugiej połowie dnia charakter wykładowego ma język francuski

lub angielski. Po ukończeniu polskiej klasy III dzieci przechodzą do normalnych klas francuskiej lub angielskiej. ✪ Rezultaty powyższego systemu są dla polskich dzieci nader nikłe: 95% mówi po polsku bardzo źle, a tylko minimalny odsetek włada polszczyzną lepiej. Przyczyna leży przedewszystkiem w niedostatecznych kwalifikacjach nauczycieli języka polskiego, którzy niejednokrotnie władają nim tak słabo, że wolą rozmawiać z dziećmi po angielsku; ich wykształcenie nie przekracza często trzech klas szkółki elementarnej. Pozatem dzieci, ukończywszy klasy polskie, są pozostawione same sobie i zapominają języka ojczystego, zwłaszcza, że bardzo często nie mówią nim w domu. ✪ Jeżeli tak źle jest w Quebec'u, gdzie nauka języka polskiego korzysta z najlepszych stosunkowo warunków, to cóż dopiero mówić o angielskich prowincjach Kanady. W szkołach angielskich nauczanie języka polskiego jest w godzinach szkolnych wzbronione. W miastach i osiedlach rolniczych (fermach) zajmują się tem parafje i towarzystwa polskie przez zakładanie kursów wieczorowych, sobotnich i wakacyjnych, prowadzonych w najgorszych warunkach z powodu braku funduszów na lokale, pomoce szkolne i na opłacanie nauczycieli. ✪ Wobec tak smutnego stanu rzeczy autor artykułu domaga się słusznie wydatniejszej pomocy kraju dla oświaty polskiej w Kanadzie w postaci podręczników, przeźroczy, bibljoteczek szkolnych i t. d. (Polacy Zagranicą, R. III, Nr. 12). I. W.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

✪ WYCHOWANIE PAŃSTWOWE. ✪ W listopadowym numerze »Schulreform« ogłosił August Nickel dłuższą pracę na temat wychowania państwowego. ✪ Problem stosunku państwa do wychowania nie jest prosty i nie można go ująć bez reszty. Przy bliższem rozpatrywaniu przedstawia się on w podwójnej postaci. Państwo jest wyrazem i organem woli ludu, równocześnie zaś organem tę wolę ludu wytwarzającym, t. zn. z immanentnych przesłanek tkwiących w ludzie, zdążającym przy pomocy organizacji i wychowania do rozwinięcia i ustalenia tej woli ludu. Bo, że rozwój woli ludu, t. j. sformowanie wielu poszczególnych dążeń jednostkowych w zdolną do działania wolę gromadną jest równocześnie tak zagadnieniem politycznem jak i wychowawczem, zdaje się nie ulegać wątpliwości. W ten sposób funkcja wychowawcza leży u podstaw istoty państwa. Zasadniczym bowiem problematem tak państwa jak i wszelkich kierunków wychowawczych jest pytanie, w jaki sposób wogóle możliwe jest ukształtowanie społeczeństwa o jednolitym podkładzie świadomości i jednolitem nastawieniu woli. ✪ Obie funkcje: wychowawcza i polityczna są nietylko ze sobą związane, lecz także obie stoją w najbliższym związku ze wszystkiemi zasadniczemi zadaniami państwa. Można więc z całą słusznością twierdzić, że wychowanie zależne jest od państwa podobnie jak państwo od wychowania. ✪ Z punktu widzenia państwa zadanie wychowania przedstawia się następująco. Każde państwo jest zbiorem form i norm, instytucyj i urządzeń, których zadania są skierowane ku celom państwowym. Żywem atoli i zdolnem do działania jest dopiero to państwo, którego lud cały lub conajmniej warstwa państwowo-twórcza przepoiły swoją wolę zadaniami państwa, wskutek czego i ich nastawienie i sposób myślenia otrzymały odpowiadającą istocie państwa formę. Dlatego państwo, co wynika z jego istoty, ma nietylko prawo, lecz wprost obowiązek kształcenia i wychowania społeczeństwa. ✪ Z drugiej strony państwo musi się samo rozwijać. I jakkolwiek ono samo się przytem zmienia, sta-

wiając sobie nowe zadania i cele, jakkolwiek musi się przystosowywać do zmienionych warunków historycznych, mimo to wszystko konieczna jest pewna stałość zasadniczych założeń i podstawowych form. Utrzymanie państwa, mimo ustawicznej zmiany pokoleń, jest wtedy tylko możliwe, jeżeli ono potrafi każde dorastające pokolenie podporządkować przy pomocy wychowania swoim prawom i wartościom. Bez tej wychowawczej zdolności państwo nie jest zdolne do życia. ✪ Rozpatrzywszy w ten sposób stosunek państwa do wychowania, autor przedstawia zarys historyczny tego problemu, zatrzymując się na dłużej nad wypowiedzeniami na ten temat Platona, Arystotelesa, Machiavelli'ego, Monteskjusza, Süverna, Hellera (autora pracy »Państwo i społeczeństwo«) oraz najnowszych niemieckich teoretyków pedagogów, przedewszystkiem zaś Kerschensteinera i Kriecka. ✪ Wynikiem tego przeglądu jest stwierdzenie, że każda epoka i każda forma władzy stwarzała sobie odpowiednie jej społecznym i gospodarczym tendencjom państwowe wychowanie. (August Nickel, Frankfurt a. M., Erziehung zum Staat, Grundfragen staatsbürgerlicher Erziehung der neuen deutschen Schule, Schulreform, XI, 1932, 11). S. T.

✪ KOEDUKACJA W SZKOLE ŚREDNIEJ. ✪ Sprawa koedukacji w szkole średniej nie jest już dzisiaj zagadnieniem teoretycznem tylko, jest ona faktem, który ze względu na konieczność ekonomicznego wyzyskiwania budżetów szkolnych może w obecnych czasach coraz bardziej przybierać na ekstensywności. Przeto zastanowienie się nad stroną wychowawczą tego zagadnienia jest bardzo na czasie. Artykuł Mii Schwarz p. n. »Erfahrungen an der gemischten Schule« rozpatruje w świetle długoletniego doświadczenia autorki nietylko wysunięte dotychczas z różnych stron zastrzeżenia przeciwko wspólnemu kształceniu chłopców i dziewcząt w szkole średniej, lecz również ogólną ideę współpracy mężczyzn i kobiet w społeczeństwie współczesnem i przyszłem. ✪ Najczęściej podnoszony zarzut przeciwko koedukacji w szkole średniej wynika z domniemanego niebezpieczeństwa zbliżenia obu płci w wieku dojrzewania. Aczkolwiek wiek ten przynosi z sobą naturalne ciążenie młodzieży ku innej płci, to jednak pociąg ten nie staje się większy naskutek wspólnej pracy w szkole; przeciwnie, inna podstawa wspólności zainteresowań raczej odciąży skłonności o charakterze erotycznym. Dowodem jest to, że owe młodzieńcze erotyzmy szukają i znajdują swój przedmiot najczęściej poza szkołą koedukacyjną (np. w innej szkole); wypadki o tym charakterze w szkole koedukacyjnej są stosunkowo bardzo rzadkie. Drugiem, często także podnoszonym zastrzeżeniem jest niebezpieczeństwo zatarcia różnic swoistych w umysłowości i usposobieniu. Doświadczenie i temu zaprzecza: z początku chłopcy i dziewczynki, którzy przeszli przez koedukacyjną szkołę powszechną, trzymają się razem, w drugim roku zaczynają raczej odseparowywać się i dopiero po dalszych dwóch — trzech latach zbliżają się znowu na tle czysto koleżeńskiem. Ich zainteresowania raczej się uzupełniają, niż unifikują; przejawia się to nietylko w ich wspólnych zabawach (pieśni, tańce, uroczystości, zwłaszcza przedstawienia dramatyczne), ale i w różnych przedmiotach nauki; chłopcy przodują w matematyce i fizyce, dziewczynki w chemji, biologji; w językach obcych zainteresowania są raczej jednakowe, w języku ojczystym lepsze postępy robią znowu dziewczynki. Zresztą w zakresie tego samego przedmiotu nastawienia są różne, np. w językach obcych dziewczynki łatwiej uczą się mowy, gdy chłopcy gruntowniej ujmują związki gramatyczne; w historji chłopców interesują więcej same fakty dziejowe, gdy dziewczynki skłonne są do rozważań ich

strony psychologicznej i etycznej; w geografji chłopcy ujmują zagadnienia od strony gospodarczej, gdy dziewczynki raczej od strony socjalnej. Poważniejszem zastrzeżeniem jest skonstatowana różnica tempa rozwoju umysłowego obu płci. Dziewczynki, jak wiadomo, rozwijają się fizycznie o dwa trzy lata wcześniej od chłopców, i fakt ten nie jest bez wpływu na rozwój zdolności i zainteresowań. Wszelako i tutaj różnice indywidualne są dość duże, tak iż równoważą się różnice płci, a zresztą nie można nigdy uniknąć różnicy wieku między uczniami jednej klasy. ✪ Ostatecznie na podstawie doświadczenia dochodzi autorka do przeświadczenia, że niebezpieczeństwa koedukacji są przesadzone. Natomiast korzyści jej pod względem społecznym są tak wielkie, że należy z koedukacji uczynić nietylko środek zaradczy dla celów ekonomicznych, lecz zasadę wychowawczą, przygotowując młodzież do życia w nowych warunkach dzisiejszego świata pracy. Jednak, aby szkoła koedukacyjna dawała dobre wyniki, należy: 1) koedukację rozpoczynać od samego początku, a nie dopiero w klasach wyższych, t. j. w wieku najbardziej niepewnym, 2) liczba dzieci każdej płci w klasie powinna być mniej więcej równa, 3) mieszany musi być nietylko skład uczniów, lecz i zespół nauczycielski. W szczerej poważnej współpracy grona nauczycielskiego młodzież będzie miała żywy przykład możliwości rzeczowego ustosunkowania się do zadań, oczekujących każdego człowieka ze względu na jego indywidualne zdolności i chęć pracy. ✪ W tym też sensie upatruje autorka »misję«, jaką ma do spełnienia szkoła koedukacyjna, byle tylko była prowadzona w odpowiednich warunkach. (Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, VIII, 1932, 6).

A. Z.

✪ HUMANISTYKA A NOWE WYCHOWANIE. ✪ Zeszyt grudniowy «L'Education» (r. 1932) niemal w całości poświęcony został sprawie humanistyki i humanizmowi. Niewątpliwie najbardzej interesującym z pośród umieszczonych tam artykułów jest artykuł naczelnego redaktora tego pisma p. Bertier'a, znanego i u nas pedagoga, dyrektora szkoły doświadczalnej des Roches *1*. Artykuł ten nosi tytuł: »Humanistyka a nowe wychowanie« (Les Humanités et l'Education nouvelle). Zaznaczyć odrazu wypada, że jako dyrektor wymienionej szkoły p. Bertier jest następcą głośnego pedagoga francuskiego Demolins'a, który po zapoznaniu się ze szkołami angielskiemi w Abbotsholme i Bedales stał się pionierem »nowego« wychowania we Francji (1897). ✪ Poglądy, jakie dyr. Bertier wypowiada w swym artykule, świadczą o wielkim umiarze tego zwolennika, nietylko teoretycznego, ale i praktycznego, idei nowoczesnego wychowania. Punktem wyjścia jego rozważań stanowi dość rozpowszechniony, a we Francji szczególnie uwydatniający się pogląd, że między ideałami wychowania a szkołą opartą o humanistykę zachodzi duża sprzeczność. Tkwi ona zdaniem autora nie w tem, że nowe wychowanie kładzie nacisk na stronę fizyczną (szkoły na wolnem powietrzu), że dąży do ukształtowania charakteru, wyrobienia poczucia odpowiedzialności, zmysłu społecznego i t. d., bo sprawy te znaleźć mogą swoje miejsce także w szkole »humanistycznej«. Tkwi ona w tem, że przez szkołę

---

1 P. Bertier na zaproszenie naszego Ministerstwa gościł w Polsce, gdzie miał szereg odczytów o nowem wychowaniu. (Por. Oświata i Wychowanie, zeszyt 7, z r. 1931, str. 671). Jego uprzejmości zawdzięczamy przedewszystkiem dojście do skutku numeru »polskiego« kierowanego przezeń czasopisma »L'Education« (zeszyt lipcowy z r. 1932).

 humanistyczną rozumie się we Francji zasadniczą szkołę opartą o studjum języka i kultury starożytnych Greków i Rzymian, a więc szkołę, która dotychczas jest tam typową szkołą intelektualistyczną, dającą prymat myśli, a więc i słowu, gdy tymczasem wychowanie nowe daje prymat woli i czynowi. ✪ Wspomniawszy James'a i jego pragmatyzm, Bergsona i Wilbois, jego Klub »Action et Pensée« (czyn przed myślą), dyr. Bertier charakteryzuje w sposób następujący szkołę nową w przeciwstawieniu do szkoły opartej o humanistykę: ✪ »Czyż szkoła nowa — mówi on — nie stawia na pierwszem miejscu, sprawiając tem radość Bergsonowi, typu »homo faber« przed typem »homo sapiens«? Czy nie kładzie nacisku na wybitną rolę robót ręcznych, zmysłu obserwacyjnego i nauk eksperymentalnych w kształceniu dziecka? ✪ »Czyż nie opiera się na psychologji i nie stara się poznać zainteresowań dziecka, ażeby dostosować do zainteresowań wszelkie nauczanie, w przeciwieństwie do szkoły zgóry określanego programu i metod? W wychowaniu nowem tedy — wywodzi dyr. Bertier — abstrakcja pod jakąkolwiek formą występuje w nauczaniu dopiero możliwie najpóźniej, podobnie, jak i dedukcja. Właściwą metodą w szkołach nowych — to indukcja, nietylko w dociekaniach i naukach eksperymentalnych, ale nawet w przedmiotach humanistycznych«. ✪ »W studjum języka ojczystego, łaciny, języków obcych, uczeń i nauczyciel postępują od faktu do prawa, a gramatyki uczy się »przy sposobności« tekstów«. ✪ »Idźmy dalej. Metody stosowane obecnie w wychowaniu domagają się swobodnego rozwoju u dziecka silnej osobowości zrówno umysłowej, iak i moralnej. Chodzi więc — jak się zdaje — mniej o rozwój pierwiastków ogólnoludzkich niż właściwych mu zdolności twórczych i jego cech indywidualnych«. ✪ A więc — konkluduje dyr. Bertier — różnica w celu, p r z e d m i o c i e (bo przedmiotem nauki w szkole opartej o humanistykę są już we wczesnym wieku pojęcia, przekształcone na sądy i rozumowanie, gdy nowa pedagogika kładzie nacisk na konkretny świat zjawisk i obrazów), i wreszcie w m e t o d z i e (dedukcja-indukcja). ✪ Dyr. Bertier stawia sobie za zadanie doprowadzić do pogodzenia sprzecznych ideałów, usiłując dojść do ich syntezy w wyższej płaszczyźnie. Znajduje on ją w twierdzeniu, iż rozwijać należy zgodnie z ideą nowego wychowania całego człowieka, ale w tym rozwoju ustanawia on pewną hierarchję, przyznając mianowicie prymat stronie intelektualnej, »choćby — jak powiada — miało to ściągnąć na niego klątwę nowatorów«. »Cóż to może być za czyn dla istoty rozumnej — zapytuje — któryby nie był najpierw myślą i któryby nie stanowił części życia uporządkowanego i opartego na refleksji? Cóżby to była za wola, którejby motywy nie były dobrane przez intelekt i ocenione przezeń«? »Chodzi o to, aby umieć nietylko obliczać ciężar paczki kasztanów, ale także ocenić wagę dwóch idej, porównywując je z sobą«. ✪ Dyr. Bertier sądzi, że szkoła francuska, która zawsze wysoko trzymała sztandar myśli, powołana jest do tego, aby rzucić pomost między szkołą czysto intelektualistyczną, a szkołą nową i jej zdobyczami. Zrazu więc kształcenie intelektualne winno być konkretne, opierać się na obserwacji świata zewnętrznego, na indukcji, pracy ręcznej, ale począwszy już od klasy 8-ej a zwłaszcza 7-ej francuskiej (9—10 lat) winna zjawiać się abstrakcja, mianowicie w dochodzeniu praw językowych czyli gramatyce, w tej »filozofji wieku dziecięcego«, zresztą w formie odpowiednio dostępnej i pociągającej. Język ojczysty, język łaciński, historja i geografja winny być ośrodkiem nauki; język obcy poznawany ma być nietylko praktycznie, ale winien on być narzędziem

studjum porównawczo-logicznego przez zestawienie go z językiem ojczystym, podobnie jak w klasie najwyższej winny być wprowadzone elementy literatury porównawczej, kładącej nacisk na cechy ogólne danej literatury, jako wyrazu życia i duszy narodu, i dającej w ten sposób podstawy przygotowania społecznego i międzynarodowego. Język i kulturę starożytnych Greków poznawać ma jednak tylko »elita elity«. Dyr. Bertier proponuje, aby była ona obowiązkowa tylko dla kandydatów na wydziałach humanistycznych szkół wyższych; w tym celu należy dla nich tworzyć roczne kursy »retoryki wyższej«, z obowiązującą greczyzną w wymiarze równym temu wymiarowi godzin, jakim dysponuje obecnie ten przedmiot w całym wydziale klasycznym liceów (razem około 1.000 godzin). Kurs ten byłby odpowiednikiem klasy »matematyki elementarnej wyższej«, obowiązującej już dziś — po uzyskaniu bakalaureatu — kandydatów do studjów na wydziałach matematyczno-przyrodniczych i wyższych technicznych *1*. ✪ W konkluzji dyr. Bertier dochodzi do stwierdzenia, że humanistyka i wychowanie nowe wzajemnie się nie wykluczają, przeciwnie godzą się w syntezie wyższej, jaką starał się on przeprowadzić, syntezie uwzględniającej myśl abstrakcyjną, obok kształcenia woli i przygotowania do czynu, mianowicie — czynu rozumnego. ✪ »Szkoła średnia francuska — mówi on na zakończenie — przyswajając sobie całkowicie ożywcze zdobycze szkoły nowej, powinna zazdrośnie podtrzymywać pierwszeństwo kształcenia intelektualnego i kapitalną rolę humanistyki. To właśnie staramy się realizować w szkole »des Roches«. ✪ Czy synteza jego jest słuszną? Niewątpliwie dyr. Bertier ma rację, zwracając uwagę swemu społeczeństwu, by w dążeniu do reformy szkoły dotychczas par excellence intelektualistycznej, nie wpadło w drugą ostateczność. Przyjmując potrzebę kształcenia i wychowywania pełnej osobowości, chce on zachować to, co niewątpliwie stanowiło wartość szkoły francuskiej: szkoły jasnego myślenia i pięknej formy. Dodajmy jednak od siebie, że można stworzyć i inną syntezę, w której przy zachowaniu prawa myśli i intelektu, podkreślone będą inne wartościowe czynniki, a zwłaszcza uspołecznienie. Głosy takie jednak, jak głos dyr. Bertier'a, mają znaczenie przypomnienia, przypomnienia o niektórych wartościach, na które w pewnych okresach czasu pod wpływem innych wartości, wysuwających się w danym momencie na plan pierwszy, mniej może zwraca się uwagę; przypomnienie to każe pamiętać o kulturze myśli, jako o warunku realizacji innych wartości. ✪ Inne artykuły, dotyczące humanizmu i humanistyki, nie mają już tego znaczenia aktualnego, co artykuł dyr. Bertier'a. Po artykule p. t. »Humanizm w Rzymie« (autor Th. Quoniac), podnoszącym znaczenie humanizmu rzymskiego, który rozwinął się pod wpływem kultury greckiej i rozbudził w Rzymie indywidualizm i znajomość natury i rzeczywistości ludzkiej, następuje artykuł p. t. »Humanizm w XVI wieku«. Obejmuje on szersze ramy czasu, niżby na to wskazywał tytuł. W artykule tym autor (P. Belmont) stara się wykazać, że literatura francuska, począwszy od Rabelais'go a skończywszy na romantykach oraz pisarzach najnowszych, czerpała swe główne wartości, zwłaszcza w zakresie idej humanistycznych, z literatury łacińskiej.

---

1 Klasy wymienionej nie należy identyfikować z klasą »mathématiques« stanowiącej paralelnie do »philosophie«, właściwą klasę najwyższą obecnej szkoły średniej francuskiej. Propozycja dyr. Bertier zmierzałaby do utworzenia dalszych klas przejściowych między szkołą średnią a niektóremi szkołami wyższemi.

 Wywody swe streszcza w tych słowach: »Chwałę naszych francuskich mistrzów myśli stanowi to, że byli uczniami najlepszych mistrzów łacińskich. I podziwiać należy, jak z wyprawy po zdobycz starożytną, powrócili oni, przez cudowną projekcję psychologiczną, ozdobieni wieczną młodością«. Wreszcie w artykule p. t. »Humanistyka a szkolnictwo powszechne« pani dr. Comeau, dyrektorka jednego z seminarjów nauczycielskich, dowodzi, że słabsze przygotowanie uczniów francuskich szkół powszechnych od przygotowania uczniów odpowiednich klas szkół średnich przypisać należy brakowi humanistycznego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Przygotowanie tych nauczycieli w seminarjach nastawione jest niemal wyłącznie na zagadnienia praktyczne. Aby podnieść poziom nauczycielstwa szkół powszechnych, należy przygotowanie ich pedagogiczne oprzeć na przygotowaniu gimnazjalnem. Na początek należałoby, zdaniem autorki, abiturjentów gimnazjalnych (bachelier) dopuścić do nauczania w szkołach powszechnych. W ten sposób będzie można poczynić pewne doświadczenia i zobaczyć w praktyce, w jakim zakresie i jakiemi środkami humanistyka może przeniknąć powoli do szkolnictwa powszechnego; w ten sposób będzie można pracować nad udostępnieniem większym masom tej kultury, która w naszych czasach demokracji, nie powinna być zarezerwowana jedynie elicie społecznej«. Pod względem realizacji tych myśli wyprzedziliśmy Francję. B. K.

✪ ŁACINA, CELE JEJ NAUCZANIA I ZASTOSOWANIE W MIĘDZYNARODOWEJ KORESPONDENCJI UCZNIOWSKIEJ. ✪ Nawołując do porzucenia tradycyjnej wymowy łaciny w szkołach francuskich i do przywrócenia wymowy oryginalnej, J. O. Grandjouan (w »Revue Universitaire« z grudnia 1932 r.: »Le latin langue vivante«) omawia przy tej sposobności zasadnicze cele nauczania tego języka wogóle. Są niemi we Francji: 1) wykazanie pochodzenia francuszczyzny od łaciny, 2) umożliwienie uczniom lektury klasyków łacińskich, 3) doskonała gimnastyka umysłu, jaką stanowi nauka tego języka. ✪ Jeżeli istotnie takie są cele nauczania łaciny w szkołach francuskich, to należy stwierdzić, że są one we Francji węższe, niż w Polsce, gdzie jednym z głównych celów tej nauki jest uwidocznienie związków genetycznych współczesnej kultury zachodniej, zwłaszcza polskiej, z kulturą grecko-rzymską. ✪ W tym samym zeszycie »Revue Universitaire« znajdujemy inny jeszcze dowód znaczenia, jakie przypisuje się we Francji nauczaniu łaciny. Jest nim apel prof. G. Broche'a do świata pedagogicznego, by uznać łacinę za język korespondencji międzynarodowej uczniów rozmaitych krajów, należących do łacińskiej rodziny kulturalnej, do których zalicza m. in. Polskę, jako jedyną przedstawicielkę Słowiańszczyzny (»Pour le latin langue vivante«). Wychodząc ze słusznego założenia, że młodzi Francuzi nie mogą nawiązać stosunków z kolegami z przeważnej części tych krajów, gdyż nie znają odpowiednich języków, autor proponuje użycie do tego celu języka łacińskiego, co będzie z jednej strony manifestacją wspólnoty kultury łacińskiej, a z drugiej nawiązaniem do starej tradycji łaciny jako międzynarodowego języka kulturalnego, jakim była ona aż do 18-go wieku; miałoby to doniosłe znaczenie dla przyszłości cywilizacji łacińskiej. Prof. Broche przedstawia szczegółowy projekt organizacji międzynarodowej korespondencji uczniowskiej na każdy miesiąc; prowadziłyby ją naturalnie najwyższe klasy pod kierunkiem nauczycieli. ✪ Projekt powyższy musi się wydać szczególnie sympatyczny nam Polakom, którzy tak chętnie podkreślamy łacińskość naszej kultury wobec innych

narodów: sympatyczny i pożądany nietylko ze stanowiska wychowawczego, ale właśnie również pod względem propagandowym. Należy przytem zaznaczyć, że idea przywrócenia łacinie roli międzynarodowego języka kulturalnego znalazła ostatnio w Polsce gorących zwolenników z prof. Tadeuszem Zielińskim na czele; istnieje nawet projekt powołania do życia stowarzyszenia, które dążyłoby do realizacji omawianej idei. ✪ Prof. Gaston Broche prosi wszystkie osoby, zwłaszcza ze świata pedagogicznego, które zainteresował jego projekt, o porozumienie się z nim pod adresem: Genua (Genova — Italia), via Balbi 5. (Revue Universitaire, 1932, Nr. 10).

I. W.

✪ Z ZAGADNIEŃ SZKOLNICTWA HANDLOWEGO W ANGLJI I STANACH ZJEDNOCZONYCH. ✪ W roku 1928 angielski minister oświaty Percy powołał do życia komisję, złożoną z 29 czołowych przedstawicieli życia gospodarczego i 5 przedstawicieli szkół, celem zbadania możliwości podniesienia kształcenia kupieckiego. Komisja ta przeprowadziła ustną ankietę w około 500 firmach handlowych oraz 35 związkach gospodarczych i na podstawie tych badań sformułowała swoje wnioski. Komisja stwierdziła przedewszystkiem celowość i konieczność kształcenia personelu kupieckiego, od którego to kształcenia jej zdaniem, zależy przyszłość angielskiego handlu. W sprawozdaniu położyła nacisk na dostosowanie szkół do potrzeb życia i zorganizowanie ścisłej współpracy kupiectwa ze szkołami, które winny zająć się poradnictwem i pośrednictwem zawodowem dla uczniów, co winno być funkcją jednego z odpowiednio przygotowanych nauczycieli (Careers Master). ✪ W sprawach programowych komisja podkreśliła konieczność skoncentrowania nauki dla głównych przedmiotów zawodowych (języki obce, rachunki, geografja gospodarcza i historja, sprzedaż, organizacja, ekonomja), stawiając naukę technik biurowych na dalszym planie i zalecając ewentualne dokształcanie w tym kierunku na kursach specjalnych. Komisja uznała celowość specjalnych rocznych kursów branżowych, prowadzonych przy szkołach technicznych (np, dla handlu wyrobami włókienniczemi, żelazem i t. p.). Specjalną uwagę sprawozdanie poświęca szkołom dokształcającym, które uważa za podstawowe i najważniejsze w systemie kształcenia zawodowego. Szkoły te w Anglji narazie mają raczej charakter dobrowolnych kursów wieczorowych, mimo że istnieje niewykonana od roku 1918 ustawa o obowiązkowem dokształcaniu zawodowem. Komisja zaleciła odbywanie nauki w tych szkołach w ciągu dnia, zamiast wieczorami. ✪ Zagadnienie reformy amerykańskich szkół kupieckich koncentruje się około kwestji, jakie przedmioty mają stanowić podstawę nauczania. Plany naukowe, zestawione przez »National Education Association«, »Federal Board Vocational Education«, »National Council of Education«, idą zasadniczo zgodnie w kierunku uczynienia ośrodkiem nauczania w szkołach kupieckich przedmiotów gospodarczych i zawodowych kupieckich, jak ekonomja, nauka o przedsiębiorstwach, nauka sprzedaży i kupna, reklama, geografja gospodarcza, natomiast nauka technik biurowych schodzi na dalszy plan lub staje się przedmiotem nauczania szkół specjalnych. ✪ Wszystkie te projekty reform szkół handlowych mają jeden wspólny cel: przygotowanie kupca wykształconego gospodarczo i zawodowo, zdolnego do samodzielnej twórczej pracy, a nie kształcenie biuralistów. (Deutsche Handelsschulwarte, 1932, 8).

A. T.

 ✪ KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W SZKOŁACH DOKSZTAŁCAJĄCYCH ZAWODOWYCH A W SZKOŁACH FABRYCZNYCH W NIEMCZECH. ✪ Miesięcznik »Technische Erziehung« — Organ des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen, umieścił w roku 1932 kilka znamiennych artykułów dotyczących powyższego zagadnienia. ✪ W Nr. 8 umieszczono artykuł prof. Thomae: »Schulwerkstatt oder Betriebswerkstatt« (»Warsztat szkolny czy warsztat przemysłowy, rzemieślniczy«). Oto jego streszczenie. G. Kerschensteiner pierwszy zorganizował przy monachijskiej szkole dokształcającej zawodowej warsztat szkolny, przenosząc na teren szkolnictwa zawodowego swój pomysł »szkoły pracy«. W roku 1906 niemieckie Towarzystwo dokształcania zawodowego (»Deutscher Verein für Berufschulwesen«) zorganizowało w Monachjum zjazd, z udziałem pruskiego Ministerstwa Oświaty celem zaznajomienia się z organizacją tego warsztatu i spopularyzowania inicjatywy Kerschensteinera. ✪ Jednak organizowanie warsztatów szkolnych przy szkołach dokształcających zawodowych nie znalazło poparcia ani wśród sfer rzemieślniczych Prus i innych krajów Niemiec, ani ze strony pruskiego Ministerstwa Pracy. ✪ Koła rzemieślnicze uważały organizowanie tych warsztatów za rozpoczęcie akcji, mającej na celu odsuwanie rzemieślników od nauczania zawodu w terminie i pomniejszenia ich wyłącznej kompetencji w tej dziedzinie. ✪ Ta niechęć rzemieślników ujawniła się na następnych zjazdach poświęcanych zagadnieniom dokształcania zawodowego, a po wojnie niechęć ta nawet wzmogła się i wyraźnie zaznaczono, że szkoła dokształcająca zawodowa, mając warsztat, nie jest w stanie chociażby ze względu na szczupłość czasu, którym rozporządza, nawet częściowo zastąpić naukę praktyczną w terminie, że warsztat szkolny ma zupełnie inne zadania i cele. ✪ A i pruskie ministerstwo stanęło na stanowisku, że z reguły szkoły dokształcające zawodowo nie powinny mieć warsztatów szkolnych, chociaż w poszczególnych wypadkach takie warsztaty mogą być dopuszczane. ✪ Inny charakter mają przemysłowe warsztaty szkolne organizowane przez większe zakłady przemysłowe u siebie w obrębie fabryki. Zakłady te kształcą więc swych uczniów same w osobnych wydzielonych warsztatach, dostosowanych do potrzeb nauczania praktycznego. ✪ Warsztaty te nie uzupełniają terminu, lecz same są pewną uszlachetnioną odmianą terminu. ✪ Niektóre zakłady przemysłowe posyłają swych uczniów na naukę teoretyczną do publicznych szkół dokształcających zawodowych, inne natomiast organizują przy swych fabrycznych warsztatach szkolnych również i nauczanie teoretyczne — tworząc w ten sposób pełne szkoły fabryczne. Autor uważa właśnie ten ostatni sposób kształcenia zawodowego za najbardziej celowy i wskazany. W końcu autor omawia jeszcze tak zwane »Sammelwerkstätte«, gdy kilka zakładów przemysłowych zakłada wspólną szkołę czy warsztaty fabryczne, organizując je przy jednej z fabryk należących do tej spółki szkolnej. Opisawszy i scharakteryzowawszy istniejące obecnie w Niemczech dwa sposoby powyższe kształcenia zawodowego — termin uzupełniony szkołą dokształcającą zawodową i szkoła czy warsztat fabryczny — zaznacza, że te dwa sposoby nie przeczą sobie i powinny być stosowane równolegle. ✪ W Nr. 7 »T. E.« podano sprawozdanie z odbytego w czerwcu 1932 r. posiedzenia »Des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen« poświęconego zagadnieniu: »warsztat przy szkole dokształcającej zawodowej i warsztat szkolny fabryczny«. Oto streszczenie niektórych ciekawszych uchwał powziętych na tem posiedzeniu: ✪ 1) Celem podniesienia stopnia wykształcenia robotników przemysłowych, koniecznem jest

wprowadzenie i dla uczniów przemysłowych egzaminów czeladniczych. ✪ 2) W razie gdy poszczególny zakład przemysłowy nie może założyć własnej szkoły fabrycznej, powinien razem z paru innnymi pokrewnymi zakładami założyć szkołę fabryczną spółkową. ✪ 3) Dla ożywienia nauki w szkołach dokształcających zawodowych koniecznem jest korzystanie ze wszelkich pomocy szkolnych mających pokazowy charakter. W tych szkołach, które mają swój warsztat szkolny, powinien on właśnie służyć do tych pokazowych celów. ✪ 4) Istniejące przy szkołach dokształcających zawodowych warsztaty mogą również służyć do zaznajomienia uczniów z takiemi zabiegami, narzędziami i obrabiarkami, które jeszcze narazie nie są stosowane w poszczególnych warsztatach, gdzie uczniowie szkoły są zatrudnieni. W każdym razie warsztaty przy szkołach dokształcających zawodowych nie powinny odgrywać roli namiastki nauki u majstra, w terminie. ✪ 5) Przy ewentualnem organizowaniu nowych warsztatów przy szkołach dokształcających zawodowych należy liczyć się z kosztami — bo organizowanie takich warsztatów jest rzeczą kosztowną — i wreszcie uwzględniać skąpy czas, którym szkoła rozporządza, z potrzebą obszerniejszego na warsztat lokalu. ✪ Jak widać z powyższego, i obecnie owo ostrożne, powiedzmy nawet poniekąd niechętne ustosunkowanie się do organizowania warsztatów przy dokształcających szkołach zawodowych wciąż jeszcze pokutuje w Niemczech. ✪ Bezpośrednio ze streszczonym artykułem prof. Thomaego wiąże się ciekawy a pouczający artykuł Joachima Katha o szkołach fabrycznych (»Industrie Werkschulen«) umieszczony w »T. E.« Nr. 5 z 1932: ✪ Podstawowym składnikiem kształcenia zawodowego jest praca wychowawcza. Żeby ta praca wychowawcza dała wyniki dodatnie, właściwa szkoła fabryczna (klasy) — miejsce kształcenia teoretycznego i warsztat szkolny — miejsce, gdzie młodzież kształci się praktycznie, — ten jeden dzień teorji i pięć dni pracy warsztatowej powinny być ściśle zespolone ze sobą. I tu i tam powinna być realizowana ta sama myśl wychowawcza, dlatego też gdy zajęciami teoretycznemi klasowemi a zajęciami praktycznemi warsztatowemi kierują dwie odrębne osoby — powinna między niemi panować jak najdalej idąca zgodność pracy. Bardziej jest wskazane, żeby całością kształcenia, całą szkołą fabryczną kierowała jedna osoba, tylko w tym wypadku bowiem zapewniona będzie w szkole jednolitość kierunku wychowawczego. ✪ Następnie autor rozważa, jakie niebezpieczeństwa zagrażają szkole fabrycznej, które wprost uniemożliwiają wszelką pracę wychowawczą. ✪ Po pierwsze koniecznem jest zapewnienie szkole odpowiedniego poważnego stanowiska, żeby nie stawała się czemś upośledzonem, podrzędnem. Zapobiec temu będzie mógł mądry, energiczny, posiadający wpływy kierownik, z którymby się w fabryce liczono. Powinien on podlegać bezpośrednio głównej dyrekcji fabryki, z pominięciem jakichbądź pośredników. Powinna być usunięta potrzeba liczenia się kierownika szkoły z kierownikami odrębnych działów fabrykacji. Jak fatalnie oddziaływuje i jak psuje pracę wtrącanie się do szkoły oddziałów fabrycznych, ten tylko potrafi zrozumieć, kto się z tem stykał. Koniecznem jest uwolnienie szkoły od potrzeby prowadzenia pertraktacji i wchodzenia w kompromisy z poszczególnemi jednostkami. Szkodliwie oddziaływa również przenoszenie uczniów ze szkoły do pracy w fabryce, ponieważ nauczanie praktyczne uczniów przydzielanych bezpośrednio do fabrykacji nastręcza nieprzezwyciężone trudności. Uczniowie w warsztacie szkolnym powinni przebywać 3 — 4 lata. Szkole zaś powinna być zapewniona ciągłość pracy i systematyczność w prowadzeniu nauki praktycznej.

 ✪ Jednoosobowe konsekwentne kierownictwo szkoły zapewni to zespolenie, a nadto zapobiec powinno grożącemu w szkole fabrycznej zwyrodnieniu nauczania praktycznego. ✪ Bardzo łatwo bowiem w warsztatach szkolnych nauczanie praktyczne przekształca się w trenowanie uczniów, praca wychowawcza usuwa się na plan dalszy, a metodyka kształcenia praktycznego zostaje podporządkowywana względom rentowności fabrycznej. Uczniowie tę atmosferę odrazu wyczuwają i o wpływach wychowawczych nie może być już mowy. ✪ Wreszcie szkoła powinna być pieczołowicie odgrodzona od zmian konjunkturalnych zakładu przemysłowego. Praca w szkole powinna iść spokojnie, systematycznie — do niej nie powinny dochodzić niepokoje i wstrząsy tak częste w fabryce. Szczególnie destrukcyjnie wpływają na pracę wychowawczą wszelkie zatargi robotnicze o płace, strajki, wybory, walki partyjne i t. p. ✪ W dalszym ciągu autor, omawiając możliwie ścisłe zespolenie nauki teoretycznej z warsztatową, zaznacza doniosłe znaczenie prób całkowitego przeniesienia nauczania przedmiotów zawodowych z klas do warsztatów i całkowitego zlania tego nauczania z nauką praktyczną. W klasach nauczanoby tylko przedmiotów pomocniczych. Następnie autor podkreśla drugą charakterystyczną cechę współczesnego ujmowania nauczania przedmiotów zawodowych. Oto cel nauczania tych przedmiotów przesunięty został z nauki o narzędziach i maszynach używanych przy wytwarzaniu na naukę o zabiegach stosowanych przy wytwarzaniu. Tylko pojęcie nauki teorji zawodu jako »nauki o zabiegach« da możność, zdaniem autora, wychować ucznia na zawodowca, który potrafi sensownie i celowo pracować. ✪ Obydwie zaznaczone tendencje uwydatniają jeszcze bardziej doniosłość celowego, metodycznie ujętego zorganizowania pouczenia praktycznego a co za tem idzie doniosłość posiadania przez szkołę zawodową rozumnie zorganizowanego warsztatu szkolnego. ✪ W Nr. 6 z 1932 roku »T. E.« sygnalizuje ukazanie się w piśmie »Deutsche Berufsschule« (Nr. 1 z dnia 1 kwietnia 1932 r.) gwałtownego artykułu prof. Raueckera, docenta państwowego instytutu pedagogiki zawodowej w Berlinie, skierowanego przeciwko szkołom fabrycznym pod tytułem: »Kształcenie zawodowe a państwo«. ✪ Autor dowodzi, że wskutek wzrastającej racjonalizacji wytwarzania kształcenie osobowości robotnika staje się dla wyników produkcji rzeczą coraz bardziej obojętną. »Zawodowe kształcenie sił roboczych — powiada autor — coraz mniej obchodzi przemysł. Przeważająca część zatrudnionych w przemyśle robotników — to tylko robotnicy »przysposobieni«, wcale nie potrzebujący jakiegoś zaokrąglonego, zamkniętego wykształcenia zawodowego. Do tego dochodzi ta okoliczność, że siły nauczycielskie w szkole fabrycznej, to pracownicy zakładu fabrycznego, a nie nauczyciele-pedagodzy. Należy wziąć pod uwagę, że ci pracownicy, jako uzależnieni od dyrekcji zakładu, podatni są na gusta pedagogiczne przedsiębiorcy — szczególnie w ujmowaniu nauczania«. Było to dużem przeoczeniem władz republikańskich — pisze autor — że nie przeciwstawiały się one energicznie tym szkolnym tendencjom przemysłu i dopuściły, że szkoły fabryczne przepojone zostały duchem wąskiego utylitaryzmu, że dążą do tego, by jak najszybciej wprawić uczniów do wykonywania tych, czy innych czynności, potrzebnych przy fabrykacji, zaniedbując przytem szersze kształcenie swych uczniów i wychowanie w duchu państwowo-obywatelskim. ✪ W następnym numerze pisma ukazały się artykuły — wywołane artykułem powyższym. Więc Dr. Studders w artykule »Przeciw szkołom fabrycznym?« pisze, że złemu zaradzić można przez ścisłą kontrolę i rozciągnięcie dozoru nad szkołami

fabrycznemi. Dr. Arnold w artykule »Kształcenie zawodowe a państwo« zaznacza, że im bliżej szkoła staje życia, tem mniej miejsca w niej na idelogję, wreszcie Dr. Dehning w artykule »Polityka partyjna a szkoła fabryczna« wysuwa postulat uniedostępnienia fabryk dla polityki partyjnej. Redakcja »T. E.« zaznacza, że stanowisko w powyższem zagadnieniu organizacji »Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen« wyjaśnione już zostało przez J. Katha w streszczonym powyżej artykule. T. Chrzcz.

✪ »Z NOWYCH POCZYNAŃ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE«. ✪ W numerze styczniowym »Schweizer Erziehungs-Rundschau« z r. 1933 dr. Leo Rieser poświęca szereg uwag ustanowieniu ministerjalnych instruktorów i powołaniu do życia ognisk metodycznych w Polsce. Autor ocenia bardzo dodatnio ustanowienie tych instytucyj, podnosząc, że są one interesującą próbą ominięcia drogi zrutynizowanej i wyłącznie biurokratycznej przez oparcie postępów metodyki nauczania na zorganizowanej pracy samego nauczycielstwa. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, Januar-Heft 1933, No 10). S. T.

KSIĄŻKI

DR. WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA. IDEA SPÓŁDZIELCZOŚCI W GOSPODARCZO-SPOŁECZNEM WYCHOWANIU MŁODZIEŻY W POLSCE. Warszawa, Wydawnictwo Spółdzielczego Instytutu Naukowego, 1932. Str. 4 nlb. + 152.

✪ Omawiana książka p. dr. Wł. Hoszowskiej opracowana została przed wydaniem ostatniej ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce. Mimo to należy, zdaniem mojem, zaliczyć ją do książek »na czasie«. Jak widać już z tytułu, tematem tej pracy nie są zagadnienia budowy ustroju szkolnictwa, ale wewnętrzna treść i idea przewodnia nauczania i wychowania. Sprawa nie mniej aktualna, niż zagadnienie ustroju. W sposobie ujęcia samego zagadnienia należy podkreślić na wstępie, że nie przesłanki natury teoretycznej, a głęboka znajomość współczesnej nam rzeczywistości polskiej i racjonalne przewidywanie tendencji rozwojowych życia gospodarczo-społecznego — są punktem wyjścia dla autorki w jej pracy. ✪ Od wstępnego rozdziału, gdzie autorka mówi o »przesłankach i motywach do wniosków«, poprzez rozdziały poświęcone krytycznemu oświetleniu obecnego kierunku i metod wychowania i nauczania w szkole polskiej, oraz w rozdziałach zawierających pozytywne i konkretne wskazania natury programowej, dydaktycznej i metodycznej — wszędzie żywo czujemy polską rzeczywistość, widzimy, że o nią autorce chodzi. Jednocześnie jasno i konsekwentnie przeprowadzona jest przewodnia idea: »wychowania uspołecznionego obywatela«. Przytem oświetlenie zagadnień zarówno natury zasadniczej jak dydaktycznej i metodycznej — zawiera wiele nowych i oryginalnych myśli, co czyni z książki tej lekturę nietylko wielce pożyteczną, ale jednocześnie ciekawą. ✪ »Życie współczesnych społeczeństw, a więc i życie Polski, wymaga przygotowania młodzieży do orjentowania się w zagadnieniach podstawowych rzeczywistości polskiej, w procesach życia gospodarczo-kulturalnego, które toczy się w ciągu dni zwyczajnych, codziennych, a wymaga nie mniej sprawnego oka i silnej dłoni, jak życie w momentach silnego napięcia«... ✪ »Wysuwa się więc zagadnienie rozważania takich dróg w organizacji nauczania i wychowania młodzieży, aby oparte były na wspólnych elementach w zakresie poznania, przeżycia i doświadczenia, oraz dawały masie młodzieży, a nie tylko poszczególnym jednostkom, niezbędne przygotowanie do życia społecznego. Celem naszym jest rozważenie, jakie drogi w organizacji pracy szkolnej mogłyby być najracjonalniej stosowane w obecnym momencie życia społeczeństwa polskiego, t. j. jego potrzeb i warunków bytu« (str. 18). ✪ Dlaczego w koncepcji wychowania gospodarczo-społecznego, jako idea przewodnia została wysunięta idea spółdzielczości, uzasadnia autorka w sposób następujący: ✪ »Wielowiekowy zastój narodu w rozwoju gospodarczym i kulturalnym sprowadza konieczność powolnego tempa organizacji sił społecznych, gdyż w przeciwnym razie nie nastąpi wyrobienie tych sił takie, by mogły wytrzymać próbę zadań epoki. Do tego celu przez plastyczność i elastyczność organizacyjnej sieci — spółdzielczość najlepiej się nadaje, a odpowiada w zupełności tendencjom nowoczesnej kultury demokratycznej, która sił indywidualności nie zabija, lecz pozwala im znaleźć wyraz właściwy i rozwój odpowiedni w formie odpowiadającej dążeniom człowieka wolnego«. ✪ »W społeczeństwie polskiem odbyć się na tej

drodze może proces wytworzenia »jedności społecznej« w dziedzinie kultury materjalnej i duchowej, bez czego proces tworzenia »jedności państwowej« dokonany być nie może«. ✪ ...»Spółdzielczość, zarówno jako system wychowawczy, jak też jako materjał naukowy, reprezentujący przejaw jednego z najbardziej charakterystycznych kierunków ekonomicznych współczesnej epoki, wiąże się najściślej z wychowaniem obywatelsko-państwowem, stanowiąc jego konieczne i niezbędne uzupełnienie«. ✪ »Spółdzielczość bowiem wskazuje na potęgę dobrowolnego i świadomego zjednoczenia sił słabych gospodarczo dla wyższych, nie tylko pod względem ekonomicznym, ale i pod względem kulturalnym — celów« (str. 149 — 150). ✪ Ten realizm w założeniach i przesłankach ogólnych w połączeniu z przesłankami natury ideowej: społecznej, państwowej i ogólno-ludzkiej stanowi treść książki w zastosowaniu do praktyki nauczania i wychowania w szkole. W ten sposób dr. Wł. Hoszowska jednocześnie podkreśla zasadę ścisłego związku szkoły z potrzebami i ideami swego społeczeństwa i współczesnych prądów ogólno-ludzkich. ✪ »Mimo pozornie izolacyjnego charakteru współczesnej szkoły do otoczenia, bez względu na jej kategorje i typy, wywarł na kierunkową pracę w szkolnictwie naszej epoki swój zasadniczy wpływ industrjalizm, który na plan pierwszy wysunął, jako główne wartości w wychowaniu młodego pokolenia rozwój uzdolnień umysłowych i technicznych; natomiast na planie ostatnim postawił rozwój życia uczuciowego człowieka, jak również ćwiczenia jego sił moralnych, w celu wyrobienia takiej postawy wewnętrznej, aby zawierała ona w sobie nie tylko poczucie rzeczywistości, t. j. znajomości warunków bytu człowieka na ziemi, ale zarazem poczucie odpowiedzialności jednostki za losy grupy społecznej, w której żyć i działać będzie, łącznie z dążnością i umiejętnością przekształcania warunków w imię praw i zasad kryterjum etycznego wyższej miary« (str. 2). ✪ »W związku z tem należałoby dać młodzieży — w pierwszym rzędzie »ogniska« w formie ideału życia zbiorowego i indywidualnego, koło których mogłaby ona skupić swoje myśli i uczucia oraz drogi poznania form tego życia w teraźniejszej chwili, aby obudzić całą intensywność wysiłków, w celu kształtowania rzeczywistości według skali ideału« (str. 19). ✪ Autorka, jako zdecydowana wyznawczyni pracy zespołowej, — uważa za jeden z podstawowych postulatów w zakresie wychowania — zorganizowanie życia szkolnego i pracy w szkole na zasadach wzajemnej pomocy, wzajemnej współpracy i współodpowiedzialności. ✪ »Grupa młodzieży, związana czynnikiem wspólnie dokonanych obserwacyj i pracy, zrasta się w pewną całość, świadomie czy nieświadomie zespoloną jednolitym rytmem myśli, uczucia ruchu, który wystąpi zawsze w działalności zespołowej« (str. 39). ✪ »Gdy na terenie szkoły zostały już wypracowane pewne zdobycze w zakresie odczucia, zrozumienia, zainteresowania i usprawnienia organizacyjnego dziatwy i młodzieży, nauczyciel wychodzi z gromadką poza szkołę«... ✪ »Fakta i obserwacje nietylko poczynione, ale i przeżyte przez dzieci, wobec których stają one jako świadkowie, albo nawet jako uczestnicy twarzą w twarz, oko w oko... wprowadzi młode pokolenia w rdzeń bytu społecznego, by wyrastało na ludzi z trzeźwą głową, czującem sercem i silną wolą« (str. 40 i 41). ✪ »Równolegle z oddziaływaniem wychowawczem przez formy pracy zespołowej młodzieży w szkole i poza nią, musi iść również oddziaływanie szkoły na świat pojęć i myśli dzieci, t. j. proces intelektualnego przyswajania odpowiedniego zakresu wiadomości« (str. 46). ✪ W literaturze, w czytankach, w doborze książek do

 czytania dla dziatwy i młodzieży »należałoby wyszukiwać utwory, w których dzieci i młodzież przejawiają się na tle elementarnych zjawisk życia zbiorowego, a które dawałoby ideał dziecka-pracownika społecznego, dziecka-działacza, a nie bezsilnego nędzarza; przedstawiałyby świat istot, kochających ruch i czyn, życie i pracę, świat rozrastających się w pracy dla drugich serc człowieczych«... (str. 43). ✪ Obok, przykładowo autorka podaje odpowiednią lekturę w języku ojczystym. Jeżeli chodzi o przykłady z życia indywidualnego, to »należałoby zrównoważyć materjał biografij królów, wodzów, artystów — wszechwładnie panujących w programach — materjałem biografij wynalazców i organizatorów sił produktywnych ludzkości, do jakich należą w pierwszym rzędzie pionierzy ruchu spółdzielczego«. ✪ Życiorysy działaczy społecznych i pionierów ruchu spółdzielczego, »to niejednokrotnie niewyczerpana skarbnica do ukazywania żywych przykładów wytrwałości, samozaparcia się i oddania zupełnie idei. »Co zaś najważniejsze dla naszej młodzieży to to, że czyny ich nie są naznaczone ani doraźnym, odświętnym heroizmem chwili, ani konsumcją cudzych wysiłków, ale naznaczone wysiłkiem ciągle czujnego trudu, codziennej walki i mozołu, trudu wyrywania kawał po kawale, kęs po kęsie dla ludzkości lepszej doli« (str. 47). ✪ Nietylko głęboko przemyślane założenia ideowe i wskazania ogólne daje autorka, ale i konkretne programowe i metodyczne. Na 152 strony książki, 68 stron poświęca omówieniu wprowadzenia zagadnień gospodarczo-społecznych do poszczególnych typów szkół: powszechnej, średniej, ogólno-kształcącej, zawodowej, zakładów kształcenia nauczycieli, uwzględniając te zagadnienia w stosunku do poszczególnych przedmiotów nauczania. ✪ »Łudzić się przytem niepodobna, aby projektowane zasady mogły być jedyną i bezspornie prowadzącą do tego celu drogą, jak również twierdzić, że doprowadzą one całą młodzież do wyżej określonych celów, — ale potrzeby, warunki naszego życia społecznego wskazują na to, że pracę w tym kierunku rozpocząć się musi i należy«, pisze autorka. ✪ Książka dr. Wł. Hoszowskiej to nie teoretyczne szukanie dalekich horyzontów, ale konkretne wskazywanie materjałów, które koniecznie w nowej budowie szkoły polskiej znaleźć się powinny. ✪ Można czynić te czy inne zastrzeżenia co do samego ujęcia zagadnienia, jak również poszczególnych szczegółów, każdy jednak, komu przebudowa szkoły polskiej leży na sercu, z książki dr. Hoszowskiej zaczerpnąć może bardzo wiele.

Franciszek Dąbrowski

HAROLD RUGG, Professor of Education, Teachers College, Columbia University. AN INTRODUCTION TO AMERICAN CIVILISATION. A study of economic life in the United States. A textbook in geography and civics with historical background. New York. Ginn and Company, 1928. Str. 610 + XI.

✪ Jest to podręcznik dla szkół elementarnych pierwszy z serji zapowiedzianej przez dr. Rugg'a, który dąży do uwspółcześnienia programów i metod nauczania. Książka opracowana jest przy pomocy zespołu, od lat 10 pracującego pod kierunkiem dr. Rugg'a. ✪ Autor wyjaśnia w przedmowie, że celem kursu, objętego książką, jest dać uczniom zrozumienie zagadnień współczesnego życia. Jest to wprowadzenie we współczesną cywilizację, to znaczy cywilizację przemysłową, która rozwinęła się w ciągu ostatnich 150 lat i postawiła nas wobec zagadnień współżycia, przerastających przewidywania najśmielszych umysłów. Jednakże autor wierzy, że można młodzież amerykańską nauczyć rozumieć życie współczesnej Ameryki oraz jej stosunek do świata. Wierzy, że można przygotować obywateli dobrze

poinformowanych, krytycznych i przygotowanych do rozwiązywania trudnych zadań społecznych. Ale uczynić to można tylko w syntetycznym kursie nauk społecznych, a nie na oddzielnych lekcjach geografji, historji, socjologji, obywatelstwa, bo, aby zrozumieć jakiekolwiek zagadnienie współczesnego życia, trzeba równocześnie operować danemi wchodzącemi w zakres różnych nauk. ✪ Zatem wiadomości trzeba grupować koło pewnej liczby naczelnych zagadnień, a nie według systematyki naukowej. Wybór zagadnień dokonany został przy pomocy specjalistów, »czołowych pisarzy«, badających życie społeczne *1*. ✪ Kurs ten zapoznaje z ekonomiczną podstawą amerykańskiej cywilizacji, rozpatruje życie gospodarcze na tle geograficznem i historycznem. Autor uważa, że należy najprzód poznać życie gospodarcze, zrozumieć jak Amerykanie »urządzili sobie życie«, aby móc zrozumieć następnie takie problemy, jak: ustrój polityczny i interesujące próby amerykańskie w tej dziedzinie, rozrywki i zabawy ludności, zagadnienie opinji publicznej i stowarzyszeń społecznych oraz myśli, dążenia, uczucia ludzi naszej epoki. ✪ Zagadnienia te wystąpią w następnych tomach, jak to widać z tytułów: A History of American Government and Culture. An Introduction to American Culture. Changing Government and Changing Culture. Książka przepojona jest podziwem dla tworzącej się »przemysłowej cywilizacji«, dla cudownych wynalazków technicznych, które stwarza, dla dobrobytu materjalnego, jakim obdarza ludzkość. Najważniejszą cechą tej cywilizacji, według Rugga, to jej zmienność. Żyjemy w zmieniającej się cywilizacji. ✪ Około 1800 r. ludność amerykańska mieszkała w nędznych chatach, miała skąpe, jednostajne pożywienie, ubogą odzież, podróżowanie i przesyłanie wiadomości była bardzo utrudnione. ✪ Dzisiaj większość ludności amerykańskiej ma obfite i urozmaicone pożywienie, sprowadzane z całego świata. Obiad amerykański to prawdziwa »Liga Narodów«. W najbliższym sklepie wszyscy mogą się zaopatrzyć w piękne i modne ubrania. Wykształcenie i rozrywki są szeroko rozpowszechnione. Ludzie podróżują wiele dla interesów i dla przyjemności. Używamy udogodnień, których dawniej nie znali nawet królowie, jak: światło elektryczne, gazowa kuchnia, sztuczny lód, kina, łazienki. Ten przewrót dokonał się dzięki zastosowaniu badań i wynalazków naukowych do przemysłu, do rolnictwa, do środków komunikacyjnych, do organizowania przedsiębiorstw. ✪ Poszczególne rozdziały poświęcone są rozpatrywaniu czynników, które wytworzyły wielkie bogactwo Stanów Zjednoczonych: obszar, klimat, nafta, węgiel, żelazo, rzeki, jeziora, gleba, ludność. Rozpatrywane są szczegółowo te dziedziny życia, które uległy »przewrotowi« w ciągu ostatnich stu lat: użytkowanie nowych źródeł energji (para, benzyna, elektryczność), zastosowanie maszyn do przemysłu i rolnictwa, rozwój miast, dróg i środków komunikacyjnych. ✪ Ogromny jest materjał dotyczący rozwoju techniki współczesnej, liczne porównania historyczne i etnograficzne. Materjał geograficzny dotyczący Stanów Zjednocoznych podany jest w związku z każdym z omawianych tematów. Najbogatszy jest pod względem treści i ilustracyj rozdział o komunikacji lądowej, wodnej i powietrznej, o poczcie, telefonach i telegrafie. Z autentycznych pamiętników dowiadujemy się, jak wędrowali z dobytkiem pierwsi osadnicy na wozach krytych płótnem. Opowiadania i rysunki z końca XVIII wieku przypominają

---

1 Por. sprawozdanie w Oświacie i Wychowaniu, 1932, zeszyt 3, str. 258 i nast.: Earle H. Rugg, Curriculum Studies in the Social Sciences and Citizenship.

 o podróżach dyliżansem. Widzimy na mapach rozwój dróg bitych i kanałów w związku z posuwaniem się osadnictwa, z powstawaniem nowych osiedli. Wreszcie wielki przewrót w dziedzinie komunikacji: wóz bez koni poruszany siłą pary. Wzruszające próby pierwszych lokomotyw. Ciekawa i zabawna historja wyścigu z 1831 r. między lokomotywą Petera Coopera i powozem konnym, w którym postęp został skompromitowany wobec licznej publiczności, bo w lokomotywie coś się popsuło i koń odniósł zwycięstwo nad maszyną. Mapy i opisy dają odpowiedź na pytanie, jak doszła Ameryka do 250.000 mil ang. drogi żelaznej, tworzącej jedną sieć zawiadywaną przez Wielkie Kompanje Kolejowe. Widzimy początkowy chaotyczny stan, gdy niepowiązane ze sobą odcinki drogi żelaznej powstawały w różnych okolicach kraju, i ich rozwój późniejszy. Dowiadujemy się też, jak ludzie w innych krajach podróżowali i przesyłali wiadomości np. w starożytnej Grecji lub w Chinach. Współczesna produkcja maszynowa, przemysłowa przedstawiona jest na przykładzie tkactwa, hutnictwa, fabrykacji samochodów. ✪ Żywy i dokładny opis fabrykacji, dostarczony przez Ford Motor Company, zaznajamia czytelników z historją auta od chwili, gdy w poniedziałek o 8 rano ładunek rudy żelaznej przybywa do przystani na River Rouge, aż do chwili, gdy w środę o 12-ej wypróbowane, nowe auto opuszcza fabrykę. Na tym przykładzie poznajemy współczesną produkcję; daleko posunięty podział pracy, niezmiernie uproszczone, zmechanizowane czynności, standaryzację wytworów, maszyn oraz części maszyn. Produkcja maszynowa opłaca się tylko przy produkcji masowej. St. Zjednoczone produkują rocznie miljony butów, ubrań, a dziś nawet i samochodów. Masowa, maszynowa produkcja to, według autora, ubranie, mieszkanie, jedzenie i t. d. dla wszystkich; to krótszy dzień pracy, więcej oświaty i rozrywek. ✪ Szeroko omawia się też »zrewolucjonizowanie« rolnictwa dzięki zastosowaniu maszyn i naukowych metod uprawy. ✪ Ciekawy jest rozdział o ludności, która też stanowi formę bogactwa, bo bez niej ani ziemia, ani lasy, ani węgiel i t. d. nie miałyby wartości. Wszyscy Amerykanie (oprócz Indjan) są emigrantami. Jesteśmy narodem emigrantów — to zasadniczy motyw tego rozdziału. Autor opisuje kolejne fale emigracji angielskiej, irlandzkiej, skandynawskiej, niemieckiej, włoskiej, słowiańskiej. Kończy następującą uwagą: Należy pamiętać o ważnej prawdzie, dotyczącej naszej ludności i jej pracy: w każdem pokoleniu historycznem, nowi imigranci, ostatni przybysze spełniają pracę najcięższą. Chociaż życie ich z początku jest przykre i ciężkie, są zazwyczaj zadowoleni, że przybyli. Mają zawsze nadzieję, że jeśli nie oni sami, to w każdym razie ich dzieci dojdą do dobrobytu, jak i dawniejsi imigranci. ✪ Z innych rozdziałów, wśród których są takie, jak: stosunki w przemyśle (powstanie i znaczenie związków zawodowych), o pracy fizycznej i umysłowej — przedstawimy tu szczegółowiej, dla uwypuklenia metody, rozdział o handlu Stanów Zjednoczonych. Trochę materjału historycznego i etnograficznego oraz przykłady współczesnych amerykańskich sklepów, hurtowni, tow. akcyjnych, banków. Wyjaśnienie, czem jest kredyt, podaż, popyt, cena, zaufanie w handlu. Charakterystyczne jest następujące opowiadanie, które służy dla wyjaśnienia, jak powstają wielkie przedsiębiorstwa. Henry Chase był chłopcem na posyłki w sklepie spożywczym. Zaoszczędził trochę pieniędzy i założył do spółki z przyjacielem posiadającym rower, biuro odnoszenia paczek, które wkrótce zyskało liczną klientelę. Trzeba było rozszerzyć biuro, wtedy ojciec chłopca przystąpił do spółki, wnosząc 300 dol. kapitału. Po kilku latach

spółka zostaje przekształcona w tow. akcyjne, które ma zakładać biura przewozowe w całej okolicy. W rozmowie z bankierem, który współdziała przy zakładaniu tow. akc., Henry Chase tłumaczy, jak wielkie szanse powodzenia ma powstające przedsiębiorstwo: »Gdy ojciec mój przystąpił do spółki 4 lata temu, wniósł nam 300 dol. Obecnie ma 4.000 dol., chociaż nie wykonywał nigdy żadnej pracy. Tyle zyskał za pomoc, którą dał nam wtedy, gdyśmy jej potrzebowali. Teraz potrzeba nam 20.000 dol. Uzyskamy je napewno, bo biuro nasze jest znane z uczciwości, dokładności, szybkości w załatwianiu spraw«. To zmyślone opowiadanie wykazuje moralne walory przedsiębiorcy, potrzebne dla powodzenia businessu, poznaje ze sprawami takiemi, jak rejestracja spółki, wypuszczanie akcyj, organizacja zarządu tow. akc., i t. d. Jest też historja prawdziwa Carnegie Steel Company, która rozpoczęła istnienie jako spółka z kapitałem 5.000 dol., a dziś jest miljardowem przedsiębiorstwem, które posiada olbrzymie huty, własne kopalnie węgla, koleje, statki, fabryki wagonów i t. d. ✪ Kurs kończy się rozdziałami o współzależności amerykańskiej i światowej. Rolnicy zależą od mieszkańców miast: od ich sklepów i fabryk, mieszkańcy miast umarliby z głodu bez pracy rolników, wszystkie przemysły zależą od przemysłu węglowego. Podział pracy, wymiana, współzależność charakteryzują naszą epokę. Współzależność łączy nietylko obywateli amerykańskich, ale całego świata. Chociaż Stany Zjednoczone są wyjątkowo wielką i samodzielną jednostką gospodarczą, jednakże obywatele amerykańscy spożywają codziennie kawę, herbatę, czekoladę, cukier pochodzące z innych krajów. Trudno byłoby też im obejść się bez kauczuku i jedwabiu. Przy fabrykacji stali, aparatów telefonicznych potrzebne są różne składniki pochodzące z całego świata. Podobnie dzieje się w innych przemysłach. W sztuce i nauce jeszcze bardziej wszyscy ludzie zależą od siebie. Pracownicy naukowi całego świata pomagają sobie. Pisarze i artyści wszystkich krajów są podziwiani w Ameryce. Surowce konieczne dla fabryk, pożywienie i przedmioty potrzebne dla naszej wygody i przyjemności, rynki zbytu dla rolnictwa i przemysłu, rozwój nauki i sztuki — wszystko to zależy od współpracy i wymiany międzynarodowej. ✪ Ta ogromnie bogata treść opracowana jest w sposób wszechstronny, różnorodny i żywy: opisy, dialogi, pytania, epizody dramatyczne, prawdziwe i fantastyczne zdarzenia, ogłoszenia z pism, żarty, anegdoty, wyjątki z pamiętników, wykresy, mapy, fotografje, karykatury, porównawcze szeregi ilustracyj przeplatają się z sobą. Materjał dostarczony był w znacznej części przez zarządy poczty, kolei, fabryk, urzędów i t. d. Autor uniknął całkowicie monotonji, schematycznych opracowań. Każdy rozdział traktowany jest inaczej; zawsze w sposób zaciekawiający. Np. rozdział o węglu zaczyna się od ilustracji przedstawiającej fabrykę zamkniętą z powodu braku węgla, rozdział o nafcie od komunikatu z gazety, donoszącego o nowych wierceniach, które ściągnęły w krótkim czasie 10.000 osób. Dlaczego takie podniecenie z powodu nafty? Rozmowy między mieszkańcami wsi, pragnącymi sprzedać ziemię i przenieść się do miasta prowadzą do opracowania zagadnienia rozwoju miast. Omówienie znaczenia klimatu Stanów Zjednoczonych zaczyna się od opisu słonecznego, chłodnego ranka, gdy młody Amerykanin budzi się rześki, pełen energji, apetytu i chęci do działania. ✪ Rozdział o poczcie zaczyna się od następującego obrazu: w 1828 r. dnia 9 grudnia generał Andrew Jackson, mieszkający w stanie Tennessee dowiaduje się od umyślnego konnego

 posłańca, że dn. 10 listopada został wybrany prezydentem Stanów Zjednoczonych. Następny obraz: w 1928 r. wybory zostały skończone o godzinie 6 po poł. W czasie obiadu kandydat na prezydenta mógł słuchać przez radio sprawozdań z poszczególnych okręgów wyborczych, a około północy położył się spać, wiedząc o tem, że jest prezydentem. Nazajutrz rano wiedział już o tem cały świat. ✪ Każdy rozdział poprzedzony jest przejrzystą ekspozycją materjału, liczne streszczenia zestawiają opracowane już punkty. Bibljografja wskazuje uczniowi książki i czasopisma odpowiednie dla naszej samodzielnej pracy. Dzięki temu układ książki jest jasny dla ucznia, zagadnienia łączą się w usystematyzowaną całość, chociaż opracowanie poszczególnych tematów dalekie jest od jakiegokolwiek szablonu, pełne niespodzianek i dygresji. ✪ Książka stanowi »reading book«, to znaczy książkę do czytania dla ucznia, uzupełnia ją »teachers guide«, zawierający wskazówki dla nauczyciela, oraz »pupils workbook« z ćwiczeniami, tekstami, poleceniami, tematami do prac indywidualnych i grupowych. Książka miała kilka wydań eksperymentalnych, zanim ukazała się w druku. Przeszło 60.000 egz. eksperymentalnych było użytych, przeszło 1.000 nauczycieli nadesłało swoje uwagi, 500.000 tekstów sprawdzających nabyte wiadomości otrzymali ze szkół autorzy. ✪ Pod względem czysto dydaktycznym wydawnictwo to przewyższa wszystko, co istnieje w tej dziedzinie; wprowadza mnóstwo nowych wartości do podręcznikarstwa. Całokształt pracy ucznia jest przewidziany i wypracowany w każdym szczególe. Materjał przeznaczony do czytania zawsze żywy i pobudzający. Ćwiczenia i testy ułatwiają każdemu zdobycie minimum wiadomości i kontrolę zdobytej wiedzy. Różne pytania, polecenia, lektura wskazana umożliwiają rozległą pracę samodzielną jednostkom bardziej zainteresowanym tematem. ✪ Inaczej musimy ocenić samą treść książki. Ironja losu, a właściwie głębsze przyczyny tkwiące w założeniach samej pracy, sprawiły, że książka Rugg'a, przeniknięta nawskroś optymistycznym duchem »prosperity« amerykańskiej, ukazując się w 1929 r. w chwili załamania się gospodarczego, była odrazu przestarzała i nieaktualna. ✪ Wspaniała maszynowa cywilizacja, o której autor mówi z takim entuzjazmem, która może wytwarzać tysiące butów, ubrań, samochodów, łazienek i t. d., okazała się (w sposób jaskrawszy niż kiedykolwiek) niezdolna do zaopatrzenia ludzi w wytworzone przedmioty. Książka Rugg'a przesycona optymizmem nie dopuszcza podobnych wątpliwości. Przez najmniejszą szparę nie może się wślizgnąć myśl o załamaniu gospodarczem, bezrobociu, nędzy w świecie przepełnionym surowcami i towarami. Rozwój gospodarczy przedstawiony jest jako automatyczny, samoregulujący się proces. Rozwój przemysłu, miast, dróg i środków komunikacyjnych, rolnictwa, banków, ludności dopełniają się i potęgują wzajemnie swe działania. Wszystko rozwija się i ulepsza równocześnie, trzeba śpieszyć, aby nadążyć za tempem przemian, a harmonja powstaje samorzutnie. ✪ Jakże jednostronne musiały być badania i wskazania »myślicieli«, z którymi Rugg ustalił listę zagadnień i pojęć stanowiących zrąb programu, jeżeli książka tak prędko i niespodziewanie znalazła się poza rzeczywistością gospodarczą. Przecież kryzysy gospodarcze bywały i w ciągu XIX w., a z samej istoty gospodarki regulowanej podażą i popytem wynika możliwość dłuższego lub krótszego zastoju po okresie intensywnej produkcji. Że w okresie »prosperity« nie myśleli o tem przeciętni obywatele, to nic dziwnego, ale powinni byli myśleć autorzy książki, wprowadzającej w amerykańską

cywilizację. ✪ Błędy te wynikają w pewnej mierze z dążenia autora do wyodrębnienia rozwoju materjalnego, do zajmowania się wyłącznie sprawą dóbr materjalnych (wealth). Ten podział jest jeszcze sztuczniejszy i szkodliwszy niż podział na historję, geografję, przyrodę i t. d., który autor potępia jako rozbijający rzeczywistość. Wskutek tego wyodrębnienia życia gospodarczego autor, mówiąc o rozwoju przemysłu i miast, kładzie nacisk na lepsze ubranie, jedzenie, domy po »przewrocie przemysłowym«, a nie porusza zupełnie zmian psychicznych, społecznych, obyczajowych, kulturalnych związanych ze zmianą sposobu pracy i typu osiedli, chociaż w tej dziedzinie potrzeba właśnie najwięcej uświadomienia i wskazań kulturalno-społecznych. Przejście od cywilizacji rolniczej i rękodzielniczej do miejsko-przemysłowej — to dla Rugg'a jakby tylko przejście do innych form produkcji i większego spożycia. Prawdopodobnie inne zagadnienia społeczne i kulturalne wystąpią w innych tomach, ale jakże szkodliwe jest takie rozbijanie rzeczywistości i ograniczanie się narazie do ogólnikowego twierdzenia, że rozwój maszynowej produkcji dał więcej oświaty i rozrywek. ✪ Jakże często zagadnienie moralne czy społeczne nie jest wysunięte, choć tkwi ono boleśnie w danym fakcie i domaga się rozwiązania. Np. dola nowoprzybyłych imigrantów, którzy przyjmowali pracę tam, gdzie potrzebowano pracowników ciężko pracujących za małą zapłatę. Wyzysk, bezradność, brak opieki — wszystkie czynniki nędzy nowoprzybyłego imigranta są pominięte lub przyjęte jako coś koniecznego. ✪ W rozdziale o pracy niewykwalifikowanej znajdujemy opis pracy w hucie; opisuje ją robotnik jako coś nienawistnego i wyczerpującego. A autor dodaje taki komentarz: »Wasze życie codzienne zależy od ludzi, którzy chcą podejmować się takich ciężkich prac«. Chcą — a nie — muszą. W taki to konwencjonalny sposób porusza się »tymczasem« najdrażliwsze problemy społeczne w zreformowanym kursie nauk społecznych, który ma— uświadomić, pobudzać do myślenia i działania. ✪ W opisie kolejnych fal imigracji wyraźna jest tendencja do wszczepienia tolerancji, do łagodzenia anglosaskiego poczucia wyższości (wszyscy Amerykanie są imigrantami, każdy naród coś wniósł do kultury amerykańskiej). I tu jednak razi powierzchowność. Wyrozumiałość dla zacofania tych, którzy przybyli ostatnio, wytwarza fałszywą ocenę ich krajów macierzystych, jakby nie posiadały one kultury wyższej niż ta, którą reprezentują najbiedniejsi wychodźcy. ✪ Jednakże na tle nastrojów panujących w Stanach Zjednoczonych dążenie do wzbudzenia życzliwości dla wszystkich narodów zamieszkujących Stany oraz podkreślanie silne współzależności i współpracy wszystkich krajów jest objawem bardzo dodatnim. ✪ Wydawnictwo Rugg'a ma wielkie znaczenie tak przez swe zalety, jak i braki. Rzucenie hasła nauczania o zagadnieniach współczesnego życia, o zmieniającej się cywilizacji, systematyczne badania dla ustalenia potrzebnych pojęć i zagadnień, zebranie ogromnego materjału, stworzenie nowego typu podręczników wszystko to jest niewątpliwą zasługą Rugg'a. Ale próba jego wykazuje, że błędnem jest izolowanie zagadnień cywilizacji materjalnej od całokształtu życia kulturalnego. Następnie, że niemożliwem jest omawianie rozwoju techniki, rozwoju produkcji maszynowej niezależnie od ustroju gospodarczego, w obrębie którego działa i od którego zależy, czy możliwości techniczne zostaną spożytkowane dla zaspokojenia potrzeb ogólnej konsumcji. ✪ Rugg sam uznaje obecnie potrzebę przemyślenia sprawy gruntowniej. Na kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei wzywał

 do wypracowania wytycznych dla nauczania o współczesnej cywilizacji, wzywał nauczycieli całego świata do wspólnej akcji pedagogicznej i społecznej. Mówił: »Trzeba działać szybko, bo świat się już pali«. Anna Oderfeldówna.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH

✪ KULTURA PEDAGOGICZNA. Czasopismo poświęcone naukowym i filozoficznym zagadnieniom wychowania. Ukazywać się będzie co dwa miesiące. Redaktor: prof. dr. Z. Mysłakowski. Komitet Redakcyjny: prof. dr. J. S. Bystroń, prof. dr. B. Nawroczyński i prof. dr. S. Szuman. Red. i adm.: Kraków, Straszewskiego 27. Skł. gł.: Gebethner i Wolff, Kraków, Rynek Gł. 23. — Rocznik I, 1933, zesz. 1, str. 95. Treść zeszytu 1: Z. Mysłakowski, Kilka słów o kulturze. — Z. Mysłakowski, Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika. — J. Kruszewski, Na marginesie planu daltońskiego. — I. Kiken, Problem nieświadomości a wychowanie. — Recenzje. — Odezwa do nauczycielstwa.

✪ HIGJENA SZKOLNA. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych. Pod red. dr. Stanisława Kopczyńskiego, nacz. wizyt. higj. szk. w Ministerstwie W. R. i O. P. Wyd. II zmienione i rozszerzone z licznemi fotografjami, rysunkami i tablicami w tekście. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Zesz. 1—6. Treść zeszytów 1—6: Dr. Stanisław Kopczyński, Cele i zadania higjeny szkolnej. Historja higjeny szkolnej w Polsce. — Inż. arch. Franciszek Eychhorn, Higjena budynku i urządzeń szkolnych. — Dr. Jan Bogdanowicz, Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. — Prof. dr. Eugenjusz Piasecki, Wychowanie fizyczne. — Prof. dr. Stefan Szuman i dr. Tadeusz Jaroszyński, Higjena wychowawcza. — Prof. dr. Bogdan Nawroczyński, Higjena sposobu i organizacji nauczania. — Dr. Marjan Falski, Higjena czytania. — Prof. Józef Czernecki, Higjena pisania. — Doc. dr. Władysław Sterling, Szkoły i zakłady dla dzieci upośledzonych umysłowo lub moralnie. — Dr. Marja Grzegorzewska, Szkoły i zakłady wychowawcze dla dzieci niewidomych, głuchoniemych i głuchociemnych. — Dr. Stanisław Kopczyński, Szkoły i urządzenia dla dzieci słabowitych.

✪ INSTYTUT PEDAGOGICZNY W KATOWICACH W LATACH 1930—1932. Nakł. Inst. Ped. w Katowicach. Str. 50.

✪ BERNARD CHRZANOWSKI. TADEUSZ KOŚCIUSZKO A »POWSZECHNA FDUKACJA«. Poznań. Nakł. wyd. »Przyjaciela Szkoły«. 1933. Str. 41.

✪ MARJAN REITER. MŁODZIEŻ SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE WEDŁUG ZAWODU I STANOWISKA W ZAWODZIE RODZICÓW W OSTATNIEM DZIESIĘCIOLECIU (1921—1931). Odbitka z »Kwartalnika Pedagogicznego«, zesz. 1, 1933. Warszawa 1933. Str. 32.

✪ PAMIĘTNIKI BEZROBOTNYCH. Warszawa. Wyd. Inst. Gospodarstwa Społecznego, 1932. Str. XXXVII + 604.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, BUGAJ 5. (3359)